

## **Ehemalige Peacemaker heute**

Nachhaltige Effekte des Peer-Mediations-Programms  
«Peacemaker» in den Bereichen Selbstwirksamkeit,  
Konfliktfähigkeit und freiwilliges Engagement

Vorgelegt von:

Susanne Streibert, Samin Sepahniya, Marisa Anthamatten

Eingereicht bei:

Dr. Wim Nieuwenboom

Modulleitung:

Prof. Dr. Cornelia Helfferich und Prof. Dr. Matthias Drilling

MA 09 Forschungswerkstatt FS 2019

Olten, Juli 2019

## Abstract

Diese Studie beschäftigt sich mit der nachhaltigen Wirkung des Peacemaker-Programms von NCBI (National Coalition Building Institut)<sup>1</sup>, das auf dem Peermediationsansatz aufgebaut ist. Der langfristigen Wirkung auf der Ebene der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der Peacemaker selbst wurde bisher wenig Beachtung geschenkt. Ziel der Studie war deshalb die langfristigen Auswirkungen des Programms auf die aktuelle Lebenssituation der ehemaligen Peacemaker zu untersuchen. Vor diesem Hintergrund wurden die Selbstwirksamkeits- und Konfliktfähigkeitseinschätzung sowie das freiwillige Engagement und dessen Wichtigkeitsbeimessung erhoben und anhand von Regressionsanalysen ausgewertet. Die Stichprobe umfasste 81 Personen, wobei 58 Personen ehemalige Peacemaker und 23 Personen in der Vergleichsgruppe waren. Es stand die Selbsteinschätzung und -wahrnehmung der ehemaligen Peacemaker und deren Peers im Durchschnitt 10 Jahre nach der Ausbildung zu Peacemakern und Ausübung der Tätigkeit im Fokus. Ergebnisse der Studie zeigen, dass drei von vier gerichteten Hypothesen bestätigt werden konnten: Die ehemaligen Peacemaker schätzen sich als selbstwirksamer und konfliktfähiger ein und weisen gesellschaftlichen Werte eine grössere Wichtigkeit zu als ihre ehemaligen Peers. Allerdings konnte die Hypothese zum höheren freiwilligen Engagement der ehemaligen Peacemaker nicht bestätigt werden.

Die Ergebnisse weisen somit auf einen Gewinn beim Erlernen und Ausüben von Sozialen Kompetenzen im schulischen Kontext auf hin.

**Schlüsselwörter:** Peacemaker-Programm, Selbstwirksamkeit, Konfliktfähigkeit, freiwilliges Engagement

1 [www.ncbi.ch/peacemaker](http://www.ncbi.ch/peacemaker)

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	<b>5</b>
1.1. Ausgangslage	5
1.2. Das Peacemaker-Programm von NCBI	6
<b>2. Theoretische Herleitung</b>	<b>7</b>
2.1. Selbstwirksamkeit	7
2.1.1. Definitionsversuch	7
2.1.2. Quellen der Selbstwirksamkeit	9
2.1.3. Förderung der Selbstwirksamkeit	10
2.2. Soziale Kompetenzen	17
2.2.1. Definitionsversuch	17
2.2.2. Konfliktfähigkeit und Perspektivenübernahme	18
2.3. Freiwilliges Engagement	19
2.3.1. Lebensgeschichtlicher Kontext	20
2.3.2. Ausbau von Kompetenzen	20
2.3.3. Erwartungen und Beweggründe	22
2.4. Aktueller Forschungsstand	24
2.5. Fragestellung und Hypothesen	25
<b>3. Forschungsdesign</b>	<b>27</b>
3.1. Erhebungsmethode und das Sampling	27
3.2. Variablen	28
3.3. Messinstrumente	29
3.4. Pretesting	31
3.5. Methoden der Datenauswertung	31
3.5.1. Itemanalyse	32
3.5.2. Skalenbildung	32
3.5.3. T-Tests bei unabhängigen Stichproben	33
3.5.4. Korrelationsmatrizen	33
3.5.5. Regressionsanalyse	33

<b>4. Ergebnisse</b>	<b>35</b>
4.1. Beschreibung der Stichprobe	35
4.2. Itemanalyse	37
4.3. T-Tests bei unabhängigen Stichproben	41
4.4. Korrelationsmatrizen	41
4.5. Regressionsanalyse	42
4.5.1. Selbstwirksamkeitseinschätzung (SWE)	43
4.5.2. Konfliktfähigkeit	43
4.5.3. Freiwilliges Engagement	44
4.5.4. Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte	45
<b>5. Diskussion</b>	<b>45</b>
5.1. Zusammenfassung der Ergebnisse	46
5.2. Bewertung der Ergebnisse	47
5.3. Limitationen	50
5.4. Ausblick	53
<b>6. Fazit</b>	<b>56</b>
<b>7. Lernprozess der Forschungswerkstatt</b>	<b>57</b>
<b>8. Quellenverzeichnis</b>	<b>63</b>
<b>9. Anhang</b>	<b>69</b>
Anhang A: ehrenwörtliche Erklärung	70
Anhang B: Fragebogen	71
Anhang C: Protokoll Pretest	82
Anhang D: Zusätzliche Auswertungen	87

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung Total N=81	35
Tabelle 2: Stichprobenbeschreibung für ehemalige Peacemaker n= 58	36
Tabelle 3: Stichprobenbeschreibung für die Vergleichsgruppe n=23	36
Tabelle 4: Reliabilitätskennwerte der abhängigen Variablen	37
Tabelle 5: Deskriptive Statistik zur Skala der SWE	37
Tabelle 6: Deskriptive Statistik zur Skala der Konfliktfähigkeit	38
Tabelle 7: Deskriptive Statistik zur Skala Freiwilliges Engagement	39
Tabelle 8: Deskriptive Statistik zur Skala Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte	40
Tabelle 9: T-Tests bei unabhängigen Stichproben für alle abhängigen Variablen	41
Tabelle 10: Korrelationsmatrizen	42
Tabelle 11: Hierarchische Regressionsmodell der Prädiktor SWE	43
Tabelle 12: Hierarchische Regressionsmodell der Prädiktor Konfliktfähigkeit	44
Tabelle 13: Hierarchische Regressionsmodell der Prädiktor des freiwilligen Engagements	44
Tabelle 14: Hierarchische Regressionsmodell der Prädiktor Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte	45
Tabelle 15: Zusammenfassung Ergebnisse anhand Hypothesen	46
Tabelle 16: Tests auf Normalverteilung (Alter und SES)	88
Tabelle 17: T-Tests bei den Kontrollvariablen	88
Tabelle 18: Chi-Quadrat-Test (Geschlecht)	88

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Empirisches Modell der Untersuchung (eig. Darstellung)	26
Abbildung 2: Prozessmodell vom Management verteilter Teams nach Boos et al. (2017)	57
Abbildung 3: Grundkompetenzen in räumlich verteilten Teams nach Boos et al. (2017)	58
Abbildung 4: VIST Modell nach Hertel (2002)	58
Abbildung 5: Herausforderungen in verteilten Teams nach Boos et al. (2017)	59
Abbildung 6: Histogramm für die Kontrollvariable SES	87
Abbildung 7: Histogramm für die Kontrollvariable Alter	87

## 1. Einleitung

Im Rahmen des Moduls MA 09 Forschungswerkstatt werden in diesem Forschungsbericht die Effekte und die Wirksamkeit von Peer-Mediation im schulischen Kontext thematisiert.

Innerhalb zahlreicher Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit, so z. B. in der Schulsozialarbeit spielt die Gewaltprävention eine wichtige Rolle. Zahlreiche Projekte und Ansätze versuchen, diesem Bedarf gerecht zu werden. Oft sind es Sozialarbeitende, die solche Projekte und Programme empfehlen, initiieren bzw. durchführen und so mit den schulinternen Akteur\*innen zusammen arbeiten. Ziel ist, Gewalt im schulischen Kontext zu verringern oder zu verhindern. Einer der Ansätze ist derjenige der Peer-Mediation. Die Forschungsgruppe hat sich entschieden, das peer-mediative Programm Peacemaker näher zu erforschen. Es geht uns jedoch weniger um die Wirkung im Sinne der Gewaltprävention, als vielmehr darum, zu ergründen, inwiefern das Programm längerfristig Einfluss auf die Peacemaker<sup>2</sup> selbst und deren sozialen Entwicklung und Einbettung in der Gesellschaft hat.

Um einen tieferen Einblick zu erhalten werden in den nächsten beiden Kapiteln die Ausgangslage und das Peacemaker-Programm von NCBI beschrieben.

### 1.1. Ausgangslage

Im Folgenden soll die Ausgangslage, die zu Gewalt- und Konfliktlösungsprogrammen an Schulen geführt haben, kurz skizziert sowie der Untersuchungsgegenstand und die Nachhaltigkeit des Peacemaker-Programms von National Coalition Building Institute (NCBI) näher erläutert werden, um auf dieser Basis die Fragestellung nachvollziehbar abzuleiten.

In den Schulen treffen unterschiedlichste Akteurinnen und Akteure aufeinander. Ein «friedliches» Zusammenleben und –arbeiten ist somit ein gesetzter Anspruch im Bildungswesen. Dass dies nicht immer einfach ist, zeigt die Praxis. Viele Schulen klagen über einen «gewalttätigen Umgang» unter den Schülerinnen und Schülern aber auch innerhalb des gesamten Kontext Schule. In den letzten Jahren wurden deshalb mehr und mehr Projekte und Programme entwickelt und umgesetzt, die auf das Anliegen der Gewaltprävention und -reduktion eine Antwort bieten sollen.

Der Ansatz der Peer-Mediation hat auf der Grundlage des neueren Partizipationsverständnisses (auch gestützt auf Art. 12 der UN-Kinderrechtskonvention) in vielen Schulen Einzug gehalten. Ersichtlich ist, dass soziale Kompetenzen erlernt werden sollen.

Für diese Forschungswerkstatt haben wir uns entschieden, das Programm Peacemaker als Beispiel eines peer-mediativen Gewaltpräventionsprogramms ins Zentrum zu rücken.

<sup>2</sup> Peacemaker kommt aus dem Englischen. Daher wird in der vorliegenden Arbeit nicht zwischen männlicher und weiblicher Form unterschieden. Wenn von Peacemaker die Rede ist, sind sowohl männliche wie auch weibliche Personen eingeschlossen.

## 1.2. Das Peacemaker-Programm von NCBI

Das Peacemaker-Programm wurde vom Verein NCBI Schweiz entwickelt und ist an ungefähr 70 Deutschschweizer Schulen aktiv. Die Ausbildung der Peacemaker im Umfang von 1.5 Tagen wird Anfangs immer von schulexternen Fachpersonen des Vereins durchgeführt, das gesamte Programm kann jedoch nach 1-2 Jahren intern von der Schule übernommen werden, sobald sich Lehrpersonen zu Peacemaker-Ausbildner\*innen haben schulen lassen. Die Peacemaker werden nach der Ausbildung ein Jahr lang von zwei Betreuungslehrpersonen (und der externen Fachperson des Vereins) in ihrer Tätigkeit als Peacemaker begleitet. Hierzu finden monatlichen Nachtreffen statt.

Vordergründiges Ziel des Peacemaker-Programms ist es, Gewalt an Schulen abzubauen bzw. zu verhindern. Dadurch, dass sämtlichen erwachsenen Akteur\*innen ebenfalls dieselbe Grundausbildung wie die Peacemaker durchlaufen, sowie Klassenworkshops und Friedenswochen im Zusammenhang mit der Programmeinführung stattfinden, soll sich auch die Schulhauskultur verändern und ein friedliches Lernklima geschaffen werden. Die Peacemaker werden mit «Tools» ausgerüstet, um auf dem Pausenplatz, in der Klasse aber auch auf dem Schulweg mediativ bei jüngeren und gleichaltrigen Schüler\*innen deeskalierend einzugreifen und so zu einem friedlicheren Umgang miteinander beizutragen (vgl. [www.ncbi.ch/peacemaker](http://www.ncbi.ch/peacemaker)).

Um überhaupt Peacemaker zu werden, müssen die Kinder und Jugendlichen (jeweils ein Mädchen und ein Junge aus einer Klasse) von ihren Klassenkolleg\*innen gewählt werden. Voraussetzung für die Wahl sind die Eigenschaften Mut und Fairness. Die Kinder und Jugendlichen, die von ihrer Klasse gewählt werden, müssen sich jedoch auch für die Wahl zur Verfügung stellen. Die Peacemaker sollten also bereits zum Zeitpunkt der Wahl an sich und ihre Selbstwirksamkeit glauben und von den anderen als mutig und fair eingeschätzt werden. Bei den Zielformulierungen des Programms wird vorwiegend erwähnt, dass das Erlernen von Konfliktlösungsmethoden und die Sensibilisierung in Bezug auf die Gewaltstruktur des eigenen Schulhauses im Zentrum stehen (vgl. [www.ncbi.ch/peacemaker](http://www.ncbi.ch/peacemaker)). Noch wenig Beachtung findet die Persönlichkeitsentwicklung hinsichtlich sozialer Kompetenzen der Peacemaker in ihrer Rolle als «Gewählte» während des Jahres ihres Tätigseins, jedoch vor allem auch in Bezug auf die Nachhaltigkeit der erlernten Fähigkeiten für die spätere Entwicklung. Begleitend zur Gewaltreduktion und Schulhauskulturveränderung sollen sich die Peacemaker auch persönlich im Bereich ihrer sozialen Kompetenzen entwickeln.

Da das Programm partizipativ angesetzt ist und die Stimme der Peacemaker eine grosse Geltungskraft hat, soll das Erleben von Selbstwirksamkeit unterstützt werden. Auch sollen die Peacemaker lernen, sich mit ihrer Rolle zu identifizieren, Verantwortung zu übernehmen und mit Vertraulichkeit umzugehen. In der Ausbildung werden deshalb drei Schwerpunkte gesetzt: Merken, wo es Konflikte gibt bzw. geben könnte (1) Zuhören - dies mit einer nicht

wertenden Haltung (2) - und Hilfe holen, wo ein Konflikt «zu gross» ist bzw. eskaliert (3) (vgl. [www.ncbi.ch/peacemaker](http://www.ncbi.ch/peacemaker)).

Konfliktfähigkeit gehört zu den sozialen Kompetenzen, die bei Peacemakern somit implizit erwartet werden bzw. gelernt werden müssen. Diese Fähigkeit kann jedoch auch ausserhalb der Rolle als Peacemaker beziehungsweise nach Beendigung des Jahreseinsatzes in den verschiedensten Lebensbereichen Einzug halten.

In einem nächsten Schritt und Kapitel werden die passenden Themen theoretisch aufgearbeitet: Themen wie Selbstwirksamkeit, Konfliktfähigkeit, Perspektivenübernahmen und freiwilliges Engagement. In all diesen Bereichen wird einen Zusammenhang mit der ehemaligen Peacemaker-Rolle erwartet.

## **2. Theoretische Herleitung**

In einem ersten Teil wird die Selbstwirksamkeit definiert, Quellen der Selbstwirksamkeit erläutert und förderliche Faktoren beschrieben.

In einem zweiten Teil werden die Konfliktfähigkeit und die Perspektivenübernahme genauer betrachtet. Auch diese beiden Aspekte haben aus Sicht der Forschungsgruppe einen Einfluss auf die Rolle als Peacemaker und ihr heutiges Leben.

Am Ende des Kapitels wird das freiwillige Engagement, der lebensgeschichtliche Kontext, der Ausbau von Kompetenzen durch freiwilliges Engagement und die Beweggründe, weshalb Menschen engagiert sind, erläutert.

### **2.1. Selbstwirksamkeit**

In einem ersten Teil wird das Konzept der Selbstwirksamkeit erläutert. Im zweiten und dritten Teil werden die Quellen sowie die Förderung von Selbstwirksamkeit beschrieben. Diese beiden Unterkapitel werden in Verbindung mit dem Peacemaker-Programm, der Rolle als Peacemaker und deren Umfeld gebracht.

#### **2.1.1. Definitionsversuch**

Die Selbstwirksamkeit bezeichnet das Erleben von Menschen, mit ihren Handlungen und ihrem Verhalten eine Wirkung auf ihre Umwelt ausüben zu können. Die subjektive Gewissheit über oder den Glauben an eine persönliche Wirkung auf die Umwelt oder auf die Bewältigung von Herausforderungen nennen Schwarzer und Jerusalem (vgl. 2002: 35) Selbstwirksamkeitserwartung.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit wurde vom kanadischen Sozialpsychologen Bandura (vgl. 1997) in den 1970er Jahren entwickelt. Es ist als Baustein der sozial-kognitiven Lernthe-



orie entstanden, deren Hauptvertreter Mischel und Bandura waren (vgl. Fuchs 2005: 40). Im Verlauf von Banduras Forschung wurde das Modell weiterentwickelt.

Das Grundmodell von 1977 fokussiert auf zwei kognitive Komponenten der Verhaltenssteuerung: Die «Wirksamkeitserwartungen» (efficacy expectations) beinhalten die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, bevorstehende Aufgaben zu bewältigen. Die «Ergebniserwartungen» (outcome expectations) enthalten die Beurteilung der zu erwartenden Konsequenzen, die dieses Verhalten zur Folge haben wird. Bei den «Ergebniserwartungen» handelt es sich um generalisiertes Wissen um kausale Zusammenhänge, wie z. B: «Wenn ich lerne, schreibe ich gute Noten».

Die Selbstwirksamkeitserwartungen hingegen beinhalten den «...Selbstbezug, nämlich die Frage nach der persönlichen Verfügbarkeit von Handlungen» (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 36), z.B. die Frage: «Kann ich effizient und konzentriert lernen?». Um die Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Wirkung auf Lernprozesse besser zu verstehen haben Schwarzer und Jerusalem (vgl. 2002) Diagnostikbögen erstellt. Diese werden für das vorliegende Forschungsprojekt ebenfalls verwendet.

Im Verlauf seiner empirischen und theoretischen Forschung erkannte Bandura (1997) die Wichtigkeit der Erwartungen der eigenen Wirksamkeit und schuf den Begriff Self-Efficacy-Beliefs oder Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Das Modell wurde damit um einen motivationalen Aspekt erweitert. Bandura (1997) postuliert, dass wer an seine Fähigkeiten glaubt, ein Vorhaben eher umsetzen könne, als jemand, der sich selbst als unfähig einschätze. Die Überzeugung der eigenen Wirksamkeit spielt in kognitiven, motivationalen, emotionalen und aktionalen Prozessen eines Menschen die wichtigere Rolle, als die tatsächlichen Fähigkeiten (vgl. Fuchs 2005: 18).

Eine handelnde Person macht also vor der Ausführung der Handlung oder der Anwendung eines bestimmten Verhaltens «subjektive Prognosen» in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten und den zu erwartenden Erfolg bei der Ausführung einer Handlung oder der Bewältigung einer Aufgabe. Von diesen Prognosen hängt es ab, ob und wie eine Person in einer bestimmten Situation handelt. Diese Prognosen beeinflussen die Motivation für eine Handlung in hohem Masse (vgl. Krapp/Ryan 2002: 56). Bandura spricht ausserdem im Verlauf seiner Forschung immer öfter von «perceived self-efficacy», von wahrgenommener Selbstwirksamkeit. Nur wenn der Mensch die Wirkung seiner selbst in einer Handlung auch wahrnimmt, kann er diese Erfahrung integrieren und für die Einschätzung seiner Fähigkeiten in Bezug auf weitere solche Situationen nutzen (vgl. Fuchs 2005: 19).

### 2.1.2. Quellen der Selbstwirksamkeit

Die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen vollzieht sich in einer wechselseitigen Abhängigkeit zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Die soziale Umwelt hat einen grossen Einfluss darauf, ob, wie oft und wie intensiv ein Kind Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit machen kann. Für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind nach Bandura vier Informationsquellen ausschlaggebend, aus denen das Kind Rückschlüsse auf sein Verhalten zieht und dieses sinngemäss anpasst (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 42):

1. Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge, wobei Erfolgserlebnisse die Selbstwirksamkeitserwartungen stärken, Misserfolge sie schwächen
2. Stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen, wobei die Wirkung umso stärker ist, je ähnlicher ein Modell der beobachtenden Person ist (z. B. in Alter oder Geschlecht)
3. Sprachliche Überzeugungen (z.B. Fremdbewertung oder Selbstinstruktion)
4. Wahrnehmungen eigener Gefühlsregung

Die Handlungsergebnisse werden von Bandura Handlungserfahrungen bzw. «mastery experiences» genannt und haben den grössten und direktesten Einfluss auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Alle Autoren (vgl. Bandura 1997, Krus 2004, Schwarzer 2002, Fröhlich-Gildhoff 2015, Wustmann 2005) sind sich einig, dass insbesondere in der frühen Kindheit den Handlungserfahrungen für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit ein hoher Stellenwert zukommt. Bandura bezieht sich auf eine Studie von Watson, der nachweisen konnte, dass Kinder, die mit hängendem Spielzeug aufwuchsen, das sie selbst in Bewegung bringen mussten, in Laborsituationen rasch herausfanden, wie sie Dinge geschehen machen können. Kinder hingegen, die automatisch betriebene Spielsachen gewohnt waren, unternahmen in der ungewohnten Spielsituation keine Versuche, einen Effekt mit den neuen Spielsachen zu erzielen (vgl. Bandura 1997: 165). Wenn Kinder also ausreichend Gelegenheit erhalten, in der direkten Handlung mit Dingen und in der Interaktion mit Bezugspersonen Erfahrungen von Wirksamkeit zu machen, regt das ihr Explorationsverhalten an und steigert ihre Erwartung, generell im Leben eine Wirkung zu haben.

Beim Peacemaker-Programm werden die Kinder geschult und auch ermutigt, aus eigenem innerem Erkennen und Wissen um Konfliktdynamiken heraus aktiv zu werden und gemäss einem Ablauf in 5 Schritten<sup>3</sup> die streitenden Peers durch den Prozess der Konfliktlösung zu leiten. So sind sie von sich aus handelnd aktiv im Prozess, was die Selbstwirksamkeit zu erhöhen vermag.

<sup>3</sup> 1. Was ist los, braucht ihr Hilfe, wir sind Peacemaker; 2. Was ist passiert, erzählen lassen und beide Seiten wiederholen; 3. Wie fühlt ihr euch? Einzeln reden lassen; 4. Was wollt ihr jetzt machen, hat jemand eine Idee? (Ideen sammeln, die von den Streitenden kommen); 5. Abmachung/Vereinbarung/nächster Schritt

Da die Peacemaker in klassen- und geschlechterdurchmischten Teams ausgebildet und durchs Jahr begleitet werden, erleben sie auch, wie andere Peacemaker Konflikte lösen und den Prozess leiten, ebenso hören sie in Bezug auf die Rollenfindung und -festigung eigene Erlebnisse von «Mit-Peacemakern» und sind Zeugen\*innen davon, wie diese ihre eigene Biographieanteile im Zusammenhang mit Konflikten aufarbeiten und verarbeiten. Dies wiederum hilft ihnen selbst, ihre eigenen Anteile im Hilfeprozess gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern zu identifizieren und zu bearbeiten.

Dem Erleben von Konflikten wird eine Sprache gegeben, bzw. wird mit den Peacemakern erarbeitet, was sie unter welchen Begrifflichkeiten verstehen, so sind sie auch in der Lage, strukturelle Gewaltmuster zu erkennen und ihren Mitschüler\*innen aufzuzeigen. Von aussen (so zum Beispiel von den Lehrpersonen und Peers) wird ihre Fähigkeit erkannt und benannt, die Peacemaker selbst aber instruieren sich zu ihrem eigenen Handeln innerhalb eines größeren Sinnzusammenhangs. Dies erhöht die Selbstwirksamkeit.

An einem Punkt innerhalb des Mediationsprozesses (Schritt 2) fragen die Peacemaker die Streitenden nach deren momentanen Gefühlen und Gefühlsregungen. Um hierzu bewandert zu sein, müssen sie auch während ihrer Ausbildung zu Peacemakern sich ihrer eigenen Gefühlstönungen bewusst sein. Dies wiederum stärkt ihr Vertrauen in die eigene Wahrnehmung und kann so die Selbstwirksamkeit erhöhen.

### **2.1.3. Förderung der Selbstwirksamkeit**

In diesem Unterkapitel werden die zentralen Elemente, auf die bei der Förderung von Selbstwirksamkeit zu achten ist, beschrieben.

Das Kind macht in der Kommunikation mit Bezugspersonen die Erfahrung, auf seine Umwelt einwirken zu können, sofern seine Signale gesehen und beantwortet werden. In der spielerisch-handelnden Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, also beim selbstständigen Explorieren, macht es viele Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und erwirbt so das Bewusstsein, Kontrolle über sich und seine Umwelt zu haben. Allerdings braucht es die Unterstützung von Erwachsenen in verschiedenster Hinsicht. Grundsätzlich bedeutet diese Unterstützung, dass dem Kind Erfolgserlebnisse ermöglicht und durch Erwachsene angemessen gespiegelt werden. Die Eigenaktivität des Kindes muss von Bezugspersonen registriert und in einer achtsamen Weise aufgenommen werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2013: 87). Im Speziellen für die Förderung im professionellen Rahmen, in diesem Fall die Schule, sind die folgenden Aspekte zu beachten:

- Geteilte Aufmerksamkeit
- Passgenauigkeit
- Urheberschaftserfahrung

- Explorationsunterstützung und Assistenz
- Begleitung
- Umgang mit Erfolg und Misserfolg
- Bedeutsamkeit
- Wiederholung

Im nachfolgenden wird jeder dieser Punkte beschrieben und in Bezug mit dem Peacemaker-Programm gesetzt.

### **Geteilte Aufmerksamkeit**

Das Kind ist darauf angewiesen, für sein Handeln Wertschätzung zu erhalten und zu merken, dass andere an seine Fähigkeiten glauben (vgl. Weiss 2011: 341). Durch gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit «joint attention», die präsente Beschäftigung von Kind und Erwachsenen mit der gleichen Sache, macht das Kind die Erfahrung, dass sein eigenes Handeln bedeutsam ist und es damit in der Beziehung eine Wirkung hat (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2013: 52).

Die Kinder und Jugendliche, welche zu Peacemakern gewählt werden, besuchen einen einhalbtägigen Kurs, der von Erwachsenen geleitet wird. In diesem lernen sie, wie in Kapitel «Peacemaker-Programm» beschrieben, wie sie mit den Konflikten umgehen können, was ein guter Umgang in der Schule ist usw. Durch das gemeinsame Ziel der Erwachsenen und der Kinder und Jugendlichen besteht eine geteilte Aufmerksamkeit. Nach der Ausbildung können sie ihr Gelerntes umsetzen und erfahren, dass ihr Handeln auf dem Pausenplatz und in den Schulzimmern wirksam und bedeutsam ist. Auch lernen die Peacemaker untereinander gutes und aufmerksames Zuhören in Bezug auf eigene Erfahrungen und schenken diese Aufmerksamkeit untereinander, indem sie einander zu unterstützen lernen. Wichtig ist, dass das Programm von der ganzen Schule getragen und bejaht wird, so dass sich ein Klima der gemeinsamen Haltung gegenüber Konfliktlösungen ergibt und sich die Schulhauskultur in Sachen Interaktionen und Aufmerksamkeitsfoki zu verändern vermag. So sind auch die Dynamiken innerhalb der Klassen veränderbar. Ein innerer Zusammenhalt stärkt die Schule und auch das Selbstwirksamkeitsempfinden der Peacemaker, die merklich dazu beitragen können, dass die Klasse aufmerksamer miteinander umgeht.

### **Passgenauigkeit**

Kinder brauchen Erwachsene, die sie ermutigen, Aufgaben zu bewältigen. Diese Aufgaben sollen so gestaltet werden, dass das Kind sie erfolgreich bewältigen kann. Um Selbstwirksamkeitserwartungen wachsen zu lassen, ist es aber auch wichtig, dass das Kind immer wieder neu herausgefordert wird. Was es selbständig tun kann, regt seine Entwicklung nicht mehr im gleichen Mass an wie neue Herausforderungen. Gemäss dem Konzept der «Zone

der nächsten Entwicklung» nach Wygotsky (1987) ist es die Aufgabe der Bezugsperson, zu erfassen, wo diese Zone beginnt, entsprechende Angebote zu machen und das Kind mit abgestimmter Unterstützung und Hilfestellung in der Bewältigung dieser Aufgabe zu begleiten (vgl. Weiss 2011: 341, Fröhlich-Gildhoff 2013: 71f).

Von Beginn an wird das Peacemaker-Programm von Erwachsenen mitbegleitet. Die ausgebildeten Peacemaker haben regelmässige Treffen in der Gruppe, begleitet von der verantwortlichen Lehrperson. In diesen Treffen können Herausforderungen der Peacemaker besprochen werden. Die verantwortliche Lehrperson geht individuell auf die Peacemaker ein und schaut, dass die Peacemaker die Aufgabe auch erfolgreich bewältigen können und bietet ihnen Unterstützung an. Zudem können die Peacemaker während des Friedenstiftens immer auch ältere Peacemaker zu Hilfe rufen. In der Ausbildung wird auch auf die Grenzen der eigenen Rolle hingewiesen. Schlägereien sind z.B. nicht die Aufgabe der Peacemaker, ebenso wenig strukturelle Gewaltmuster wie Mobbing. Auch wird genau darauf geachtet, dass die Peacemaker nur bei gleichaltrigen und jüngeren Mitschüler\*innen eingreifen bzw. ihre Hilfe anbieten. Sie werden ermutigt, zu zweit Frieden zu stiften und wenn sie einen Konflikt beobachten, der über ihre «Funktionsmöglichkeit» ausgeht, bei der Pausenaufsicht oder anderen Lehrpersonen Hilfe anzufordern. Wie in Kapitel 1.2. «Das Peacemaker-Programm von NCBI» erwähnt, sind vor allem drei Aspekte im Zentrum der Ausbildung: Merken, Zuhören und Hilfe holen. Einzuschätzen, wann letzteres gefragt ist, gehört zu den Fähigkeiten, die die Peacemaker erwerben.

### **Urheberschaftserfahrungen**

Die dem Entwicklungsstand angepassten Handlungserfahrungen sind dann besonders nährend für die Selbstwirksamkeitserwartungen, wenn es Handlungen mit einer deutlichen Wirkung sind und das Kind sich als Urheber des Effekts erkennt. Man spricht deshalb auch von Urheberschaftserfahrungen (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015: 54). Zimmer (vgl. 2012: 26) postuliert, dass sich für die Förderung von Selbstwirksamkeit motorische Aktivitäten und Erfahrungen über den eigenen Körper sehr gut eignen. In Bewegungshandlungen erleben Kinder besonders oft und für sie leicht erkennbar, dass sie eine Wirkung hervorrufen und Urheber von Effekten sind.

Die Aufgaben als Peacemaker werden laufend von den Erwachsenen an den Entwicklungsstand der Peacemaker. Dies ist manchmal herausfordernd, da in einer Peacemakerguppe Schüler\*innen zwischen 10 und 16 Jahren zusammen ausgebildet werden. Die Peacemaker lernen in der Ausbildung durch Rollenspiele und diverse andere Übungen, welchen Effekt ihr Verhalten auf eine Gruppe haben kann. Sie stellen direkt oder indirekt fest, dass ihr Verhalten (Urheber) eine Wirkung bei den anderen erzielen kann (Urheberschaftserfahrung). Dies können sie danach im Schulareal in verschiedenen Situationen erfahren. Ebenso sehen sich

viele Peacemaker als «Vorbilder» in Sachen Konfliktlösung ohne Gewalt und Reflexionsfähigkeit. Sie erfahren in den Übungsräumen und Nachtreffen, dass ein zu schnelles Angebot, besser zu wissen, was jetzt getan werden müsste, dazu führen kann, dass die Streitenden sich in ihrem Lösungsprozess gestört und nicht unterstützt fühlen und entscheiden, die Hilfe der Peacemaker abzulehnen. Auch merken die Peacemaker, dass sie weder Richter\*innen noch Polizist\*innen sein dürfen, sondern in aufmerksamer Zurückhaltung eine Rolle als Begleitperson für die Streitenden einzunehmen lernen. Befangenheit in dieser neutralen Rolle, die auftreten kann, wenn ein Peacemaker mit einer oder einem der streitenden Peers nahe befreundet ist, kann so gelöst werden, dass dann jemand anderes die Streitschlichtung übernimmt, damit nicht ein negativer Einfluss (durch Parteinahme) Einzug halten kann.

Durch die Übertragung von altersgemässen Aufgaben im Alltag kann die Selbstwirksamkeit ebenfalls gefördert werden. Die Peacemaker erleben, dass ihnen zugetraut wird, einen Konflikt zu lösen, schwierige Situationen auszuhalten und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Diese Fähigkeiten haben auch in der Welt der Erwachsenen eine Bedeutung (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015: 63). Der Effekt solcher Erfahrungen wird verstärkt, wenn die Urheberschaft von einer erwachsenen Bezugsperson, in unserem Beispiel die verantwortlichen Lehrpersonen, in Form von nonverbalen und verbalen Rückmeldungen bestätigt wird.

### **Explorationsunterstützung und Assistenz**

Kinder machen bei der selbsttätigen Exploration der Umwelt viele Erfahrungen von Selbstwirksamkeit. Dabei brauchen sie die Erwachsenen, insbesondere eine verlässliche Bezugsperson, als sichere Basis, um sich für neue Erfahrungen öffnen zu können (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2013: 86). Sie stossen bei der Exploration ihrer Umwelt aber auch an Grenzen und brauchen die Unterstützung von Erwachsenen, um diese Grenzen zu überwinden. Der Art und Weise solcher Hilfestellungen gilt es grosse Aufmerksamkeit zu schenken. Assistieren heisst nicht, dem Kind die Handlung abzunehmen, sondern es dabei zu unterstützen, herauszufinden, welche Art von Hilfe es braucht und diese sich auch zu organisieren. Auch Ermutigung zu erneuten Versuchen oder zu selbständiger Herangehensweise gehören zu den Hilfestellungen, die ein Kind als Rückmeldung braucht, um zu wissen, was ihm von Erwachsenen zugetraut wird (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2012: 32, Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015: 56). Vorschnelles Eingreifen und Hilfe, welche dem Kind die Handlung abnimmt, können verheerende Folgen für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen haben.

Das Kind kann nicht selbst ausgeführte Handlungen als Misserfolge deuten. Viele solcher Erfahrungen führen dazu, dass das Kind keine eigenen Bewältigungsversuche mehr unternimmt und sich hilf- und wirkungslos fühlt.

Wie in den oben genannten Punkten, sind die Lehrpersonen, welche das Programm mittragen - aber auch alle Lehrpersonen der Schule sowie die Schulleitung - sehr wichtig für die Peacemaker. Die Lehrpersonen geben den Peacemakern verschiedene Methoden mit und haben eine beratende und assistierende Funktion. Die Peacemaker können in ihrer Rolle experimentieren und auch neue Sachen miteinbeziehen. Wenn sie an Grenzen stossen, sind ihre verantwortlichen Lehrpersonen ihre Ansprechpartner\*innen. Es wird gemeinsam nach Lösungen gesucht, wobei die Ideen der Peacemaker sehr ernst genommen werden sollen. So bleibt die «Steuerung für neue Ideen und Lösungsansätze in den Händen der Peacemaker». Jedoch wissen die Peacemaker, dass sie mit der Verantwortung für die Ergebnisse der Exploration nicht allein sind, sondern die vollständige Unterstützung der Lehrpersonen haben.

### **Begleitung**

Durch verbale Begleitung von Erwachsenen erfährt das Kind einerseits, dass sein Handeln beachtet wird. Andererseits unterstützen Rückmeldungen dieses darin, seine Fähigkeiten wahrzunehmen und einschätzen zu lernen. Geeignete Rückmeldungen sind:

- angemessenes Lob, auch für kleine Schritte und für selbstverständlich Erscheinendes
- den Peacemakern den Erfolg zu spiegeln und ihnen bewusst zu machen, dass sie die Urheber davon ist
- genau zu sagen, was gut war, und Lob und Kritik nicht zu vermischen (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015: 63f., Fröhlich-Gildhoff et al. 2016: 79)

Aber auch nonverbale Äusserungen wie ermutigende Blicke oder eine Berührung mit der Hand unterstützen das Kind bzw. die Peacemaker darin, an der Aufgabe dran zu bleiben und schliesslich ein Erfolgserlebnis zu haben (vgl. Zimmer 2012: 28). Unter angemessenem Lob versteht bspw. Zimmer (ebd. 30), dass nicht die Leistung bewertet wird, sondern dass das Kind und seine individuellen Fortschritte Wertschätzung finden. Sie betont, dass zu viel undifferenziertes Lob das Kind in seinem Handeln abhängig von äusserlicher Bestätigung machen kann. Idealer ist es also, die Handlungen und Erfolge der Peacemaker bestätigend zu beschreiben und in Bezug zu ihren individuellen Fähigkeiten zu stellen.

Diese Haltung ist für viele Lehrpersonen nicht üblich bzw. ungewohnt. Um dieser Lücke Rechnung zu tragen, werden auch die Lehrpersonen des ganzen Schulhauses sowie sämtliche anderen erwachsenen Akteur\*innen der Schule mit den gleichen Lerninhalten geschult und erhalten während der Lehrpersonenfortbildung Haltungsreflexionsmöglichkeiten, um genau dieses Wissen um die Bedeutung verbaler Begleitung einzuüben.

### **Umgang mit Erfolg und Misserfolg**

Erfolgslebnisse stärken die Selbstwirksamkeit der Kinder, Misserfolge schwächen sie (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2004: 44). Bei der Förderung von Selbstwirksamkeit stehen deshalb Erfolgslebnisse für Peacemaker im Zentrum. Dennoch sind auch Misserfolge wertvoll, um den Glauben an die eigene Wirksamkeit wachsen zu lassen. Der Erfolg nach einem anfänglichen Misserfolg stärkt im eigentlichen Sinn die Selbstwirksamkeitserwartung. Die Erfahrung, es bei einem weiteren Versuch zu schaffen, ist ausschlaggebend für die Entwicklung der Überzeugung, etwas erreichen oder bewirken zu können (vgl. Zimmer 2012: 24f). Während der Ausbildung werden verschiedene Erfahrungen, die die Peacemaker im Umgang mit ihren eigenen Konflikten gemacht haben, betrachtet und bearbeitet. Dabei wird erörtert, was hilfreich war und was aber auch nicht so optimal gelaufen ist. Auch die Mechanismen, was hinter ungünstigem Verhalten steckt, das dann oft zu Misserfolg führt, können auf diese Weise aufgezeigt werden. Mit den Rückmeldungen bei Misserfolgen haben Erwachsene (Lehrpersonen) einen grossen Einfluss auf die sich entwickelnden Attribuierungsmuster. Wenn also beim Misslingen die Aufgabe als zu schwierig beschrieben wird, fördert das den Peacemakern einen optimistischen Attributionsstil. Zimmer empfiehlt im Umgang mit Misserfolgen, diese so zu kommentieren, dass die Kinder ermuntert werden, einen weiteren Versuch zu machen.

### **Bedeutsamkeit**

Krus (vgl. 2004: 46-48) betont, angelehnt an Flammer (1990), dass Wirksamkeitserfahrungen besonders relevant sind, wenn sie in für das Individuum bedeutenden Lebens- und Handlungsbereichen stattfinden. Diese Bedeutsamkeit unterscheidet sich von der weiter oben beschriebenen Passgenauigkeit insofern, als dass sie weniger den Entwicklungsstand meint, als vielmehr die individuellen Interessen und Neigungen eines Kindes. Zimmer (vgl. 2012: 27) trägt diesem Umstand Rechnung, indem sie betont, dass die Entscheidungsfreiheit des Kindes im Spiel wichtig ist. Dies bedeutet, dass das Kind entscheidet, ob und was es spielen will. Genauso ist es im Peacemaker-Programm.

Die Peacemaker können entscheiden, wie sie in welcher Situation handeln wollen und können. Zwar richten sie sich nach den 5 Mediationsschritten, passen ihr Handeln aber auch der aktuellen Situation der Streitenden an (z.B. wenn eine Person nicht möchte, dass der Streit gelöst wird, die andere aber leidet, dann kann mit Trösten und Unterstützen der leidenden Person viel getan werden).

Die Situation kann jeweils auch im Nachhinein mit der verantwortlichen Lehrperson und den anderen Peacemakern reflektiert werden. Friedestiften ist freiwillig, sowohl für die Peacemaker, die auch nicht in jeder Pause im «Amt» sein möchten, wie auch für die Streitenden selbst.



Jeder Peacemaker entwickelt seinen eigenen Stil, Hilfe anzubieten und dieser richtet sich nach den individuellen Fähigkeiten. Wie, wann und mit welchen Worten und welcher Stimm- lage und Körperhaltung auf die Streitenden zugegangen wird, bestimmen die Peacemaker selbst. Peacemaker sein zu dürfen, hat für viele einen hohen Stellenwert, da für viele das individuelle Interesse, anderen zu helfen und eine «friedlichere Welt» mit zu gestalten, im Zentrum steht.

### **Wiederholung**

Krus (vgl. 2004: 46-48) erwähnt ergänzend die Wichtigkeit der Wiederholung für den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen. Durch wiederholendes Üben steigert das Kind seine Kompetenz und kann so den Rückschluss ziehen, dass es diese Fähigkeit durch eigenes Wirken erworben oder verbessert hat.

Bereits in der Ausbildung als Peacemaker werden verschiedene Szenarien mehrmals geübt. So erhalten die Peacemaker Sicherheit und Stabilität in ihrer Rolle. Die Szenen sollen realistisch sein, d.h. es sollen Situationen bearbeitet werden, die auch effektiv im Schulhaus passieren. Je mehr Konflikte es gibt, desto mehr kann geübt und reflektiert werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Peacemaker ihre Selbstwirksamkeit erhöhen können, wenn das Peacemaker-Programm all jenen oben genannten Aspekten Rechnung trägt. Wichtig ist also,

- dass die gesamte Schule das Programm trägt und eine gemeinsame Haltung entwickelt (geteilte Aufmerksamkeit).
- eine ausreichende Begleitung auf der Basis eines partizipatorischen Ansatzes (Begleitung und Explorationsunterstützung).
- eine ausgeprägte Fehlerkultur, die es den Peacemakern erlaubt, zu üben und darin gespiegelt zu werden, ohne dass Misserfolge negativ bewertet werden (Umgang mit Erfolg und Misserfolg).
- dass die Peacemaker die Bedeutung ihrer Rolle erleben und diese sich individuell gemäss Interessen gestalten lässt (Bedeutsamkeit).
- dass die Peacemaker bei Situationen in Einsatz kommen, die nicht «zu gross» sind bzw. wissen, wo und wie sie Hilfe holen können (Passgenauigkeit).
- dass sich die Peacemaker immer wieder bewusstwerden können, was ihr Handeln auszulösen vermag und dass sie die «Regie» des Prozesses innehaben (Urherberschaftserfahrung, Wahrnehmung eigener Gefühlsregungen).
- dass die Peacemaker viel üben können und auch beobachten dürfen, wie andere Peacemaker einen Konflikt lösen (Beobachtung, Wiederholung).

## 2.2. Soziale Kompetenzen

Im Folgenden wird auf den Begriff Soziale Kompetenzen bezuggenommen.

### 2.2.1. Definitionsversuch

In Anlehnung an Döpfner, Schlüter und Rey (vgl. 1981: 1) wird im Folgenden von Sozial kompetentem Verhalten als einem Verhalten gesprochen, «das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird» (vgl. Kanning 2002: 156).

Rund um den Begriff Soziale Kompetenzen herrscht jedoch Uneinigkeit, wobei oft von einem «Konstrukt» gesprochen wird (vgl. Stump et al. 2009: 24). 1973 wurde beim «panel of child development» der Begriff Soziale Kompetenzen in 29 Facetten definiert. Diese Facetten sind aufgrund der kulturellen Kontextabhängigkeiten - inmitten eines «middle class public educational contexts» – aber kritisch zu betrachten (vgl. ebd.: 24).

Euler (1997) streicht sechs Aspekte Soziale Kompetenzen heraus, die gemessen werden können und miteinander zusammenhängen: Sozialverantwortungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konsensfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Interpretationsfähigkeit und Artikulationsfähigkeit (vgl. Schumann 2008: 13).

In der vorliegenden Arbeit wird vor allem auf den Aspekt der Konfliktfähigkeit eingegangen. Gemäss Euler (1997) wird offensichtlich deutlich, dass der Begriff Sozialkompetenzen oder besser Soziale Kompetenzen zu den wohl zu den häufigsten zitierten Termini gehört, ohne aber abschliessend definiert zu werden (vgl. Schumann 2008: 11). So scheint es angemessen, sich auf einzelne messbare Aspekte zu konzentrieren und nicht den Zusammenhang zwischen der Rolle als Peacemaker und der Entwicklung sozialer Kompetenzen als Ganzes (im Sinne eines Konstrukts) in den Fokus nehmen.

Dennoch soll ein Definitionsversuch zum Begriff «Soziale Kompetenzen» vorgenommen werden, um die Auswahl der Teilaspekte zu rahmen. Oberstes Leitziel gemäss Eulers (1997) im Bereich sozialer Kompetenzen ist, dass «ein Individuum dann sozialkompetent ist, wenn ihm in Interaktionsprozessen eine Ausbalancierung und Verschränkung von eigen- und Fremdansprüchen gelingt» (Schumann 2008: 11).

Soziale Kompetenzen kommen somit in Interaktionsprozessen zum Tragen. Als zentrale Bereiche zwischenmenschlicher Interaktion gelten die Familie, die Peer-Group sowie auch die Schule (vgl. Schumann 2008: 12). Das Peacemaker-Programm ist ein implementiertes Programm an der Schule und kann so dazu beitragen, dass soziale Kompetenzen gelernt und eingeübt werden können, auch wenn die beiden anderen Bereiche (Familie und Peers) massgebend und prägend sind und so bei der Untersuchung nicht ausser Acht gelassen werden dürfen:

Innerhalb eines Handlungsfeldes gibt es eine Vielzahl an Situationen, in denen Sozialkompetenzen relevant sind. Grundsätzlich sind solche Situationen menschlichen Miteinanders aufgrund der grossen Anzahl und der Interaktionskomplexität personaler und kontextueller Faktoren einzigartig und kaum replizierbar. (Euler 2004, zit. in Schumann 2008: 12)

### **2.2.2. Konfliktfähigkeit und Perspektivenübernahme**

Soll nun die Konfliktfähigkeit und Perspektivenübernahme als Teil der Sozialen Kompetenzen in den Fokus rücken, scheint es wichtig, Situationen zu definieren, die besonders hilfreich sein können, um gerade diese Konfliktfähigkeit zu schulen. Kommunikative Konfliktsituationen unter Schüler\*innen ist somit eines der besten Übungsfelder. Das Innehaben einer Rolle als Peacemaker sowie die begleitenden Settings (monatlichen Nachtreffen nach der Ausbildung) können dazu beitragen, dass die Peacemaker einen Reflexionsraum für ihr eigenes Interaktions- und Konfliktverhalten erhalten.

Konfliktfähigkeit wiederum kann als Teil der Sozialen Selbstwirksamkeit verstanden werden, denn sie zeigt sich gemäss Satow und Schwarzer (2003) als «subjektive Kompetenz, soziale Anforderungen und Konfliktsituationen aus eigener Kraft erfolgreich meistern zu können» (Drössler et al. 2007: 158). Dies ist insbesondere interessant, als dass bei den Peacemakern zusätzlich zur (positiven) Entwicklung der Selbstwirksamkeit hinzukommt, dass sie während der Ausbildung spezifisch mit «Tools» ausgestattet werden, um Konflikte auch bei ihren Mitschüler\*innen mediativ zu lösen (gemäss dem 5-Schritte-Ablauf).

Sehen wir Konfliktfähigkeit also als Teil der Selbstwirksamkeit, kann auch das Erlernen eines kompetenten Umgangs mit Konflikten mit der Entwicklung der Selbstwirksamkeit in Zusammenhang gebracht werden, da sich diese Aspekte gegenseitig beeinflussen (vgl. Drössler et al. 2007: 158). So weisen Drössler et al. (2007: 159) darauf hin, dass «geringe soziale Selbstwirksamkeit mit Zweifeln an persönlicher Sozialkompetenz» eher zu «Vermeidung sozialer Situationen» führt.

«Die erfolgreiche Bewältigung eines Konfliktes mit einem Mitschüler oder einer Mitschülerin steigert die Kompetenzüberzeugung, auch in Zukunft Konflikte mit Gleichaltrigen erfolgreich bewältigen zu können.» (ebd. 159) Es braucht aber die Auseinandersetzung mit anderen innerhalb Sozialen Umgangs unter Kindern und Jugendlichen. Ein wichtiger Prozess in dieser Auseinandersetzung mit anderen ist die Perspektivenübernahme. So ist es unabdingbar, dass innerhalb eines Konfliktes die «Ansichten und Vorgehensweisen anderer» reflektiert werden müssen (ebd. 159). Gemäss Selman (1984, zit. in Drössler et al. 2007: 159), welcher die «Theorie des sozialen Verstehens» begründet hat, entwickelt ein Kind ein Konzept von den «Beziehungen zwischen den sozialen Perspektiven des Selbst und des Anderen».

Die Entwicklung dieser Perspektivenübernahme wiederum wird durch die Beziehung mit anderen gefördert und trägt so auch positiv zur Entwicklung der Sozialen Kompetenzen als Ganzes bei. Das Peacemaker-Programm ist insofern darauf ausgerichtet, diese Perspektivenübernahme zu steigern bzw. zu adressieren, als dass die Kinder eine Methodik des gleichwertigen Zuhörens erlernen und angehalten werden, sich mit Ratschlägen für Konfliktlösungen (vorerst) zurückzuhalten, bis die Streitenden ihre eigene Lösung gefunden haben. Die Praxis zeigt, dass hierbei viel Empathie geübt werden muss, um die Perspektive der Streitenden über die Eigenempfindung und Eigenmeinung zu stellen.

Gemäss Euler (1997, zit. in Schumann 2008: 13) beinhaltet der Begriff Konfliktfähigkeit folgende Teilaspekte:

Die Fähigkeit

- zur Ambiguitätstoleranz,
- zur Kritikeinbringung,
- zur Identitätseinbringung,
- zur authentischen Argumentation,
- im Umgang mit negativen Gefühlen gegenüber anderen,
- zum Aufdecken und Ansprechen von kritischen Punkten und Differenzen

Bei der Peacemaker-Ausbildung werden all jenen Subthemen in einem grösseren oder kleineren Ausmass Raum gegeben. So lohnt es sich, der Frage nachzugehen, inwiefern sich das Programm als Schulprogramm eignet, um auf die Entwicklung der Konfliktfähigkeit Einfluss nehmen zu können.

### **2.3. Freiwilliges Engagement**

Im Folgenden wird der Begriff freiwilliges Engagement definiert. Im Verlauf des Kapitels wird freiwilliges Engagement mit der heutigen Lebenssituation der ehemaligen Peacemaker in Beziehung gesetzt.

Freiwilliges Engagement (vgl. Ute 2010) wird gegenwärtig sowohl als Engagement für andere als auch für sich selbst verstanden. Rein altruistische Motive scheinen heutzutage seltener eine Rolle zu spielen. Persönliche Interessen beziehen sich beispielsweise auf den Aufbau sozialer Beziehungen, die eigene Lebensbewältigung und den Erwerb von Kompetenzen. Aufgrund der nur geringen oder teilweise sogar fehlenden Aufwandsentschädigung erfolgt die Honorierung vor allem über Anerkennung und Wertschätzung. Diese zeigt sich aber gerade auch darin, inwiefern die Engagierten selbst bei Entscheidungsprozessen (in den Organisationen, auf politischer Ebene) mitbestimmen und ihr Engagement (inhaltlich, zeitlich) selbst gestalten können. Im Umgang mit den Adressat\*innen des Engagements ist es meist durch persönlichere Nähe und durch, auf Erfahrungswissen basierendem Handeln, ge-

prägt. Können persönliche Ziele und Wünsche im Engagement nicht verwirklicht werden, führt dies häufig zum Abbruch des Engagements.

### **2.3.1. Lebensgeschichtlicher Kontext**

Das stereotype Bild der ehrenamtlich Engagierten existiert nicht (mehr). Vielmehr ist die Aufnahme bzw. Weiterführung eines freiwilligen Engagements abhängig von der «biographischen Passung» (vgl. Jakob 1993), von der spezifischen biografischen Situation und damit von Motiv und Anlass (vgl. Beher/Liebig/Rauschenbach 2000: 13). Unterschiedliche Lebensphasen definieren sich durch «Zeitsouveränität», den «Bestand an sozialen Kontakten und Beziehungen» und die «ökonomische Absicherung». Als Beispiel seien hier die Unterschiede der «Noch-nicht-Erwerbstätigkeit im Jugendalter, der vorübergehenden Nicht-Erwerbstätigkeit in Zeiten der Kinderversorgung oder der Nicht-Mehr-Erwerbstätigkeit im Rentenalter» genannt (Rauschenbach/Müller/Otto 1992: 238). Dieses Bild eines, im Lebensverlauf eher diskontinuierlichen freiwilligen Engagements, das zeitlich an bestimmte biografische Phasen gebunden ist, wird von den Ergebnissen des Freiwilligensurveys 1999 bestätigt. Klages (2001: 198) spricht von einem «dynamischen Möglichkeitsbild». Das freiwillige Engagement sei gekennzeichnet durch «fortwährende laufende Zirkulationsbewegungen», durch Ein-, Aus- und Wiedereintritte, durch Wünsche der Ehrenamtlichen, neue Orte, Institutionen und Aufgabenfelder an biografische Sinnorientierungen und an persönliche Erfahrungen und Fähigkeiten zu koppeln. Olk (1993: 270f.) spricht in diesem Zusammenhang auch vom «Engagement als Lebensstil».

### **2.3.2. Ausbau von Kompetenzen**

Mit der Frage nach dem persönlichen Nutzen des Ehrenamtes wird zudem auf informelle Lernprozesse verwiesen, die selbsttätig und (oft) weniger bewusst vollzogen werden. Freiwilliges Engagement bildet und trägt zum Kompetenzerwerb bei. «Das Engagement selbst kann als Lernfeld verstanden werden, in dem Menschen Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben, die sie in anderen Bereichen des Lebens – insbesondere auch im Erwerbsleben – verwenden können». (vgl. Enquete-Kommission 2002: 289).

Ausgebaut werden können folgende Kompetenzen:

1. «Personale Kompetenzen (hierunter wird die Aneignung persönlichkeitsstärkender Fähigkeiten verstanden)»,
2. «Soziale Kompetenzen» (vgl. Kapitel 2.2.) hierunter wird die Aneignung von Fähigkeiten gefasst, die auf den Umgang mit sozialen Erwartungen, die Gestaltung sozialer Beziehungen bezogen sind)“ und
3. «Instrumentell-sachliche Fähigkeiten», wie z.B. Organisationstalent (Reichwein/Freund 1992: 246ff.).

Düx (2003: 175) führt aus, dass sowohl die persönliche Entfaltung und politische Bildung als auch das «Erwachsenwerden» durch das Agieren als Ehrenamtliche\*r im Jugendverband flankiert wird. In Abgrenzung zu anderen Formen des alltäglichen Lernens und Handelns formulieren Düx et al. (2008: 174) besondere Lernchancen für die Jugendlichen:

Da die Tätigkeiten dort erstens freiwillig ausgeübt werden, zweitens explizit auf andere Personen oder Dinge gerichtet sind, drittens im Modus der Verantwortungsübernahme erfolgen und viertens häufig die erste Gelegenheit und Herausforderung für Jugendliche darstellen, sich handelnd zu erfahren und zu bewähren.

Ihren Erkenntnissen nach können zahlreiche personale, soziale, kulturelle sowie instrumentelle Kompetenzen durch Ehrenamtliche in diesem Lernfeld gewonnen werden. Soziale und personale Kompetenzen werden von den Engagierten als Zugewinn besonders betont und Management- und Leitungskompetenzen hervorgehoben. Personale Kompetenz ergibt sich besonders in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung und Selbsterfahrung in der Spiegelung mit und durch Peers und der Auseinandersetzung mit erwachsenen Ehrenamtlichen (vgl. ebd.: 178-181 und 263-269.). Die erworbenen Kompetenzen zeigen sich dabei in starker Abhängigkeit von den übernommenen Tätigkeiten (ebd.: 178). Der Vergleich der Nicht-Engagierten und Engagierten ergibt zudem, dass in der Jugend engagierte Erwachsene über «ein breiteres Spektrum an Erfahrungen und damit auch über Kompetenzen als früher Nicht-Engagierte verfügen» (ebd.: 175). Die erworbenen Kompetenzen zeichnen sich auch durch Nachhaltigkeit im Kontext von Schule, Familie, Freundeskreis und insbesondere Berufsleben aus. Die Ergebnisse belegen, dass das freiwillige Engagement einen wichtigen, aber nicht exklusiven Lernort für demokratische Bildung darstellt. Jugendliche werden zudem im Ehrenamt mit Normen, Werten und Inhalten konfrontiert, die zu einem reflektierten sozialen und politischen Bewusstsein und einer bewusst wahrgenommen gesellschaftlichen Rolle anregen können (vgl. ebd.: 176ff.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das freiwillige Engagement ein umfangreiches und spezifisches Lernfeld darstellt, das einen multidimensionalen Kompetenzzuwachs ermöglicht. Neben fachlich-methodischen Kompetenzen werden besonders personale Kompetenzen, sozial-kommunikative Kompetenzen, aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen von zahlreichen Autoren hervorgehoben.

In Bezug auf diese Arbeit ist, dass sich zur Wahl stellen als Peacemaker und vor allem die Ausübung der Peacemaker-Tätigkeit mit einem freiwilligen Engagement zu vergleichen.

Es ist wichtig, dass die Arbeit der Peacemaker freiwillig gerahmt ist. So können Fähigkeiten erlernt werden, die auch für Situationen ausserhalb der Peacemaker-Rolle hilfreich sein können, was wiederum mit dem Effekt des freiwilligen Engagements vergleichbar ist.

Zu fragen ist, ob die ehemaligen Peacemaker ihr damaliges Engagement als Friedensstiftende selbst auch als äquivalent zu einem freiwilligen Engagement im oben definierten Sinne einstufen würden. Dies möchte die Forschungsgruppe herausfinden.

### **2.3.3. Erwartungen und Beweggründe**

In der psychologischen Motivationsforschung werden jene Vorgänge untersucht, die menschliches Verhalten aktivieren, in eine bestimmte Richtung lenken und dessen Intensität festlegen (vgl. Bergius/Schmalt 1994: 491ff.). Die Studien widmen sich der Frage nach der Bereitschaft einer Person (Willen), eigene Fertigkeiten und Fähigkeiten (Können) in einer sich bietenden oder bewusst aufgesuchten Gelegenheit (Situation) einzusetzen (vgl. Brandstätter 2001: 91). Zahlreiche empirische Studien sind zu den Motiven, Erwartungen und Beweggründen des freiwilligen Engagements durchgeführt worden (vgl. z.B. Bierhoff/Burkart/Wörsdörfer 1995, Rosenblatt 2001, Beher/Liebig/Rauschenbach 2002, Schüll 2004, Gensicke/Picot/Geiss 2005). Beher, Liebig und Rauschenbach (2000: 7) beschreiben die Motive der Ehrenamtlichen als komplex:

Sie wollen Anerkennung, Spaß und sich selbst verwirklichen, wollen Möglichkeiten der Teilhabe am öffentlichen Leben und an der Gestaltung sozialer Sachverhalte realisieren, wollen das Gefühl haben, etwas Nützliches, Wichtiges, etwas für das Gemeinwohl getan und anderen eine Freude bereitet zu haben, wollen ein Stück Verantwortung übernehmen und dabei vielleicht auch mit anderen Menschen, mit denen sie gerne zusammen sind, ihre Zeit verbringen.

Mit Blick auf die Motive handle es sich um eine Mischung von «sozialem Gemeinschaftsgefühl, persönlicher Betroffenheit, Selbstbestimmung- und Selbstverwirklichungsmotiven sowie politischem Veränderungswillen» (Beher/Liebig/Rauschenbach 2000: 13). Es ist davon auszugehen, dass Peacemaker eine oder mehrere der oben genannten Motivationen aufweisen, welche sie dann dazu bewegen, sich als Peacemaker wählen zu lassen. «Durch den Austausch mit anderen und die Bedeutung von Gemeinsamkeiten trägt es zur Bildung von Sozialkapital bei, das moderne Gesellschaften wie eine Art Alleskleber zusammenhält.» (Zimmer/Vilain 2005: 5) In diesem Zusammenhang hat sich für die vorliegende Untersuchung die Frage gestellt, was Peacemaker dazu veranlasst, diese Rolle übernehmen zu wollen.

Um dieser Frage nachzugehen, wurde freiwilliges Engagement im Zusammenhang mit der Peacemaker-Rolle untersucht.

Die Frage nach dem persönlichen Nutzen ist mit den Motiven für und den Erwartungen an ein freiwilliges Engagement verknüpft. Positive Erfahrungen im Engagement motivieren zur Aufnahme bzw. Weiterverfolgung einer freiwilligen Tätigkeit. Antworten auf Fragen zu den Motiven Freiwilliger berühren so immer auch Aspekte des persönlichen Nutzens. In zahlreichen Untersuchungen, in denen retrospektiv nach der Motivation bzw. den Motiven gefragt wird, werden die von Müller-Kohlenberg benannten «Nebenprodukte», die positiven Wirkungen des bereits geleisteten Handlungsvollzugs, weitgreifend mittransportiert (Müller-Kohlenberg 1996: 111, Beher/Liebig/Rauschenbach 2000: 238). Die eher randständige fachwissenschaftliche Auseinandersetzung um die positiven Wirkungen des Engagements für die Hilfegeber\*innen führt Müller-Kohlenberg (vgl. 1996: 112-115) vor allem auf eine Annahme zurück.

Peacemaker sollten in ihrer Rolle etwas «zu tun» haben müssen, damit sie sich engagieren können. Dies hängt vor allem auch mit der Einstellung der erwachsenen Akteure\*innen an der Schule zusammen, ob diese die Peacemaker «tun lassen». So macht es den Peacemakern wohl vor allem dann Spass, wenn ihnen zugetraut wird, dass sie Streit schlichten können.

Die positiven Wirkungen der Interaktionen zwischen Hilfeempfänger\*in und Hilfegeber\*in betitelt Müller-Kohlenberg in Anlehnung an das «helper-therapy principle» (vgl. Riessmann 1965: 30ff.) als «Helferrückwirkung». Diese resultiert aus der Selbstüberzeugung der Helfenden. Selbstüberzeugung meint, dass Helfer\*innen, die andere im Interaktionsprozess überzeugen, selbst in diese Richtung verändert oder verstärkt werden. Dabei übernehmen die Helfer\*innen immer auch die, an die Rolle gestellten Anforderungen und Erwartungen. Sie entwickeln «die Fähigkeiten und Haltungen und mentalen Strukturen, die für die Bewältigung der Aufgabe notwendig sind.» (vgl. Müller-Kohlenberg 1996: 220). Die Befriedigung, die für die Helfenden aus der Betätigung resultiert, sowie die positive Anerkennung der sozialen Umwelt, führen zu einer positiven Beeinflussung der Selbstwirksamkeit. Die Persönlichkeitsförderung der Helfer\*innen bezieht sich etwa auf Gebiete wie «Zufriedenheit, Rehabilitation, Selbstkonzept sowie Selbstwirksamkeit oder Kompetenzerweiterung in bestimmten Bereichen» (vgl. Müller-Kohlenberg 1996: 212ff.). Dieses «Nebenprodukt» kann nicht durch gezielte Anstrengung erreicht werden.

Sowohl das freiwillige Engagement wie auch soziale Kompetenz und die Selbstwirksamkeit haben aus Sicht der Forschungsgruppe einen Einfluss auf die Rolle der ehemaligen Peacemaker. Aus diesem Grund wurden diese Theorien ausgewählt und im ersten Kapitel beschrieben.

Nachfolgend wird die Ausgangslage des Peacemaker-Programms, der Forschungsstand, die Fragestellung und die Hypothesen beschrieben.



## 2.4. Aktueller Forschungsstand

Der Forschungsstand heute weist eine Lücke auf, auf die mit dem vorliegenden Forschungsprojekt geantwortet werden soll. Das Gesamtprogramm Peacemaker, wie es von NCBI 1999 begründet und entwickelt wurde, ist zwar evaluiert worden, die Fragestellung der Evaluation von 2013 richtete sich jedoch darauf aus, inwiefern Peacemaker dazu beitragen, die Schulkultur positiv zu verändern und die Gewalt zu vermindern.

Die vom Fachbereich Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule durchgeführte Evaluation hatte das Ziel, die Vorbereitungs-, Umsetzungs- und Nachbereitungsprozesse von „Peacemaker“ aufzuzeigen und Aussagen zur Wirksamkeit (aus Sicht von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und anderen Beteiligten und Betroffenen) zu machen. (Haab et al. 2013: 17)

Des Weiteren wurde «Peacemaker» im Bericht über die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Gewaltprävention auf internationaler Ebene unter dem Titel «wirksame Gewaltprävention» erwähnt und untersucht, jedoch auch hier stand die Frage im Zentrum, inwiefern das Programm zur Reduktion von aggressivem Verhalten beizutragen vermag (vgl. Averdijk et al. 2015: 113). Zwar wird im Bericht darauf hingewiesen, dass «Programme Strategien für ein konstruktives Selbstmanagement (emotionale, kognitive und verhaltensbezogene Selbstkontrolle), wirksame Kommunikation, soziale Perspektivenübernahme, kooperative Lösungen zwischenmenschlicher Probleme und Respekt für den Einzelnen und die Gruppe enthalten» (ebd.: 114) sollen, inwiefern dies aber bei Peacemaker der Fall ist und wie diese Aspekte längerfristig auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen wirken, wurde nicht erforscht.

Dass das Peacemaker-Programm bzw. der Ansatz der Peermediation aufzunehmendes Interesse in den Schulen stösst, bzw. zunehmend genutzt und umgesetzt wird, liest sich aus dem Forschungsbericht der ETH (vgl. Ribeaud 2015: 117ff.). Aber auch hier wird der Fokus daraufgelegt, ob das Peacemaker-Programm dazu beiträgt, das jugendliche Problemverhalten zu verbessern (vgl. ebd.: 119).

Ebenfalls wurde die Berner Fachhochschule 2016 von NCBI beauftragt, die Umsetzung des Programms «Peacemaker Plus» zu evaluieren (vgl. Urwyler 2016: 26). Es sollten vorwiegend Schulen in Genuss dieser Unterstützung kommen, die eine sozial herausfordernde Situation ausweisen (hinsichtlich Bevölkerungsdemographie etc.), sich jedoch das Programm Peacemaker finanziell nicht hätten leisten können. Die Primarschulen in Münchenstein wurden ausgewählt und die Umsetzung des ersten Jahres wurde evaluiert. Auch bei diesem Evaluationsbericht ging es um die Frage, inwiefern es der Schule gelungen ist, das Peacemaker-Programm zu implementieren und auch als Antwort auf die sozialen Herausforderungen zu nutzen.

## 2.5. Fragestellung und Hypothesen

Was mit der Persönlichkeit der einzelnen Peacemaker entwicklungspsychologisch und hinsichtlich der Ausübung der erlernten Sozialen Kompetenzen, der Selbstwirksamkeit und des freiwilligen Engagements auch ausserhalb der Rolle als Peacemaker passiert, wurde bis anhin noch nicht überprüft.

Da noch Forschungsbedarf bezüglich der Nachhaltigkeit des Peacemaker-Programms besteht, liegt der Fokus darauf, inwiefern die (ehemalige) Rolle als Peacemaker zu (Primar- und Sekundar-) Schulzeiten einen positiven Einfluss auf die Konfliktfähigkeit und Selbstwirksamkeitseinschätzung ca. 10 Jahre später hat, zu einem Zeitpunkt, in dem bereits Berufsperspektiven aktuell sind bzw. eine berufliche Laufbahn eingeschlagen worden ist oder gerade eingeschlagen wird. Es geht also um die «Nebeneffekte», die das Programm im Leben der gewählten Peacemaker haben kann und nicht wie bei den bisherigen Studien um den Umgang mit Konflikten, die Verbesserung der Konfliktkultur in den Schulen und um Gewaltprävention innerhalb des schulischen Umfeldes generell. Dies führt zu folgender Fragestellung:

**Welcher Zusammenhang besteht zwischen der damaligen Rolle als Peacemaker und der sozialen Selbstwirksamkeit, der Konfliktfähigkeit, dem freiwilligen Engagement, so wie der Wichtigkeit der gesellschaftlichen Werte im heutigen Alltag und Beruf?**

Demzufolge sind folgende Hypothesen zu überprüfen:

**Hypothese 1:** Ehemalige Peacemaker schätzen sich selbst als selbstwirksamer ein als die Vergleichsgruppe (ihre ehemaligen Peers).

**Hypothese 2:** Ehemalige Peacemaker schätzen sich selbst als konfliktfähiger ein als die Vergleichsgruppe (ihre ehemaligen Peers).

**Hypothese 3:** Ehemalige Peacemaker weisen tendenziell ein grösseres freiwilliges Engagement auf als die Vergleichsgruppe (ihre ehemaligen Peers)

**Hypothese 4:** Ehemalige Peacemaker weisen tendenziell gesellschaftlichen Werte eine grössere Wichtigkeit zu als die Vergleichsgruppe (ihre ehemaligen Peers).

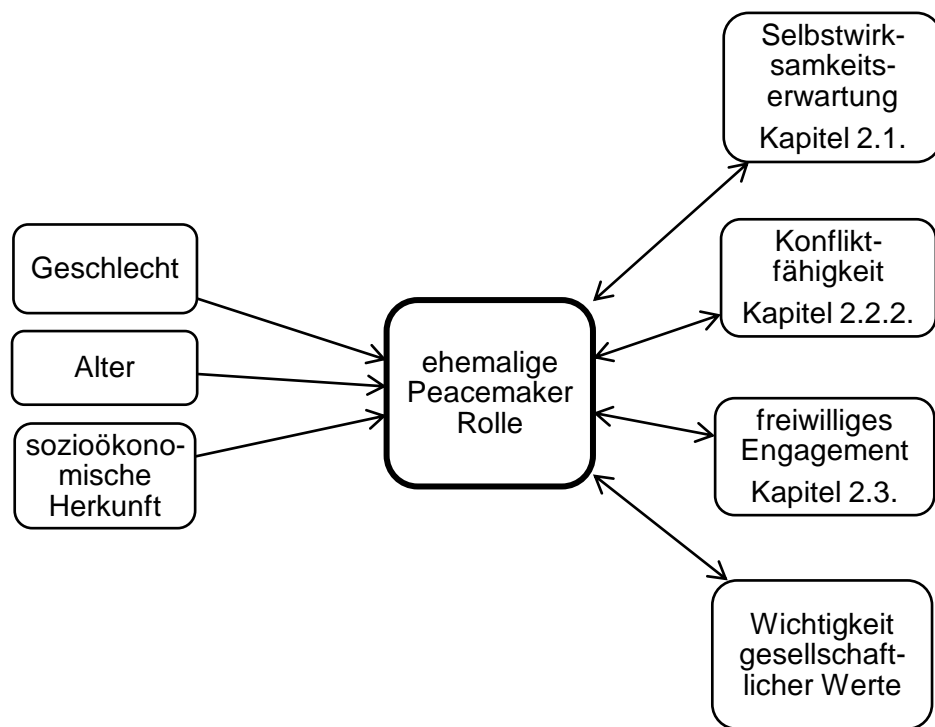


Abbildung 1: Empirisches Modell der Untersuchung (eigene Darstellung)

Ziel des Forschungsprojekts ist es, die Nachhaltigkeit des Peacemaker-Programms in Bezug auf die persönliche Entwicklung zu überprüfen. Um dieser Fragestellung nachzugehen und die Hypothesen zu überprüfen, wurde die quantitative Forschungsmethode angewendet. Das methodische Vorgehen wird im nachfolgenden Kapitel erläutert. Anschliessend werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und diskutiert.

### 3. Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird das Forschungsdesign der Untersuchung erläutert. Zunächst wird auf das methodische Vorgehen, den Ablauf der Datenerhebung sowie auf die eingesetzten Messinstrumente eingegangen. Anschliessend folgt die Darstellung der Datenauswertungsmethoden.

Bei dieser Untersuchung wird das Ex-post-facto-Verfahren mit dem Querschnittsdesign angewendet. Die Datenerhebung bezieht sich auf eine einmalige Erhebung. Dabei wird von einem bereits abgeschlossenen sozialen Prozess, hier der ehemalige Einsatz (inkl. Ausbildung) als Peacemaker in einer Klasse während der Schulzeit, ausgegangen und versucht die Auswirkungen auf gegenwärtige Sachverhalte zurückzuschliessen (vgl. Atteslander 2010: 181). Dieses Verfahren stellt kein echtes Experiment oder Feldexperiment dar. Es werden keine Stimuli manipuliert, und es findet ebenfalls keine Randomisierung statt. Die Einteilung in Untersuchungsgruppe und Vergleichsgruppe erfolgt im Nachhinein aufgrund des vorgängigen Ereignisses, ob jemand Peacemaker wurde oder nicht. Bei einer Ex-Post-facto-Anordnung mit einem Querschnittsdesign ist eine der Schwierigkeiten, die Kausalität in der Reihenfolge der Variablen herzustellen. Dies deshalb, weil die Kontrolle von Stör- und Drittvariablen nicht möglich ist und die Einwirkung der unabhängigen Variablen nicht nach dem Zufallsprinzip verteilt wurde, sondern bereits vorliegt (vgl. Hussy/Schreier/Echterhoff 2013: 142ff.). Die meisten sozialwissenschaftlichen Studien haben deshalb ein Ex-post-facto-Design.

Es gilt zu bedenken, dass eine Vorselektion und Selbstselektion bei der Wahl der Peacemaker stattgefunden hat, indem die Peacemaker von ihren Peers gewählt wurden und sich auch freiwillig zur Wahl gestellt hatten.

#### 3.1. Erhebungsmethode und das Sampling

Zur Beantwortung der Fragestellung bzw. zur Überprüfung der Hypothesen wird eine standardisierte Online-Befragung als Grundlage entwickelt. Die erste Kontaktaufnahme für die Teilnahme-Rekrutierung erfolgte zunächst durch die persönliche Beziehung eines Teammitglieds, Susanne Streibert. Sie bildet seit 1999 im Rahmen von NCBI Peacemaker aus und ist seit 2003 als Schulsozialarbeiterin tätig. Um den Datenschutzrichtlinien gerecht zu werden, nahm sie telefonisch mit den vor ungefähr 10 Jahren in einer Schule im Kanton Aargau (AG) ausgebildeten Peacemakern Kontakt auf, die sie persönlich kannte, um kurz das Forschungsprojekt vorzustellen und sie für die Teilnahme an der Befragung zu gewinnen.

Weiter wurden andere Schulen, die das Peacemaker-Programm anwenden, via Schulleitung oder Betreuungs-Lehrpersonen bzw. Schulsozialarbeiter\*innen angefragt, ob die Möglichkeit besteht, die Anfrage zur Teilnahme an ehemaligen Peacemaker weiterzuleiten. Eine Schule aus dem Oberwallis erklärte sich für die Teilnahme bereit, dies vor allem auch aufgrund von einem weiteren persönlichen Kontakt von einem Teammitglied, Marisa Anthamatten. So konnten weitere 5 Listen von ehemaligen Peacemaker mit Namen erworben werden. Die Kontaktaufnahme mit diesen Personen erfolgte durch die sozialen Medien via Facebook. Das Verfahren zeichnet sich durch aufwendige und zeitintensive Arbeit aus. Insgesamt wurde der Link zur Umfrage an 118 ehemalige Peacemaker von Seiten der Forschungsgruppe via E-Mail und Facebook gesendet. Die Rekrutierung der Vergleichsgruppe hing von den persönlichen Beziehungen der Untersuchungsgruppe ab. Die Untersuchungsgruppe wurde am Anfang und am Ende des Fragebogens gebeten, die Befragung an 1-2 ehemaligen Mitschüler\*innen bzw. an ihre Geschwister, die im ähnlichen Alter sind, weiterzuleiten. Somit sollte die Vergleichsgruppe indirekt rekrutiert werden.

Das Sampling setzte sich also aus einer Untersuchungsgruppe und einer Vergleichsgruppe zusammen. Die Untersuchungsgruppe besteht aus ehemaligen Peacemaker, die nun ihre schulische Ausbildung abschliessen, einer Berufsausbildung oder einem Beruf nachgehen oder ein Studium oder eine weiterführende Schulausbildung, Praktikas oder dergleichen absolvieren. In der Vergleichsgruppe sind Jugendlichen bzw. jungen Erwachsene, die in einem ähnlichen Umfeld wie die ehemaligen Peacemaker aufgewachsen sind.

### **3.2. Variablen**

Die unabhängige Variable für die Untersuchung ist die ehemalige Rolle als Peacemaker in der Primarschule oder Oberstufe. Dies wird anhand von Fragen in Bezug auf die Identifikation mit der Rolle als Peacemaker, also in Bezug auf die erlebte Motivation, Unterstützung und Wirksamkeit, dem Umgang mit Konflikten sowie der Erinnerung an das Programm erfasst. Die abhängigen Variablen bzw. die Zielvariablen der Untersuchung sind Selbstwirksamkeitseinschätzung, Konfliktfähigkeit, Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte und freiwilliges Engagement. Zuletzt wurden auch Kontrollvariablen erhoben, die nicht im Zentrum unserer Fragestellung stehen, jedoch aber Einflüsse auf die abhängigen Variablen haben können. Diese sind individuelle Merkmale wie das Geschlecht, das Alter, die besuchte Schule, Anzahl Jahre, die seit dem Peacemaker-Einsatz zurückliegen sowie auch der sozioökonomische Status der Befragten. Um in letzteres einen Einblick zu erhalten, wurden jeweils die Berufe der Eltern (damalige und jetzige), sowie die Angaben zu ihren abgeschlossenen Ausbildungen erfragt.

### **3.3. Messinstrumente**

Der Online-Fragebogen (siehe Anhang B) für die Untersuchungsgruppe besteht aus fünf Unterfragebögen, die im Folgenden erläutert werden. Die Vergleichsgruppe enthielt den gleichen Fragebogen wie die Peacemaker, wobei der Umfang der Fragen im ersten Teil geringer ausfiel. Diejenigen Fragen über den Einsatz als Peacemaker wurden für die Vergleichsgruppe durch den eingebauten Filter übersprungen.

#### **Teil 1: Peacemaker-Programm**

Im ersten Teil wurden zunächst allgemeine Fragen zum Peacemaker-Programm zur Unterscheidung der Untersuchungs- und Vergleichsgruppe gestellt. Darauffolgend ging es darum, genauere Angaben über die Peacemaker zu erheben, wie zum Beispiel in welcher Klasse die Befragten Peacemaker waren und wie gut sie sich an ihren Einsatz erinnern. Danach wurde mit der Skala «Einsatz als Peacemaker» die ehemalige Rolle als Peacemaker erfasst. Hierbei wurden vier Variablen mit je drei bis vier Indikatoren operationalisiert: die erlebte Selbstwirksamkeit, Unterstützung, Motivation und deren Umgang mit Konfliktsituationen während des Einsatzes als Peacemaker. Ausserdem wurde mit drei nachfolgenden Fragen zum Thema Streitschlichten der heutige Umgang in Konfliktsituationen aufgezeichnet. Diese Items wurden von der Evaluation des Gewaltpräventionsprogramms «Peacemaker» der Berner Fachhochschule (2013) übernommen und für die Fragestellung dieser Arbeit leicht angepasst. Die Kennwerte von diesem Teil der Untersuchung aus der Berner Fachhochschule stehen als Vergleichswerte für die vorliegende Arbeit nicht zur Verfügung.

#### **Teil 2: Konfliktfähigkeit und Sozialverantwortungsfähigkeit**

Im zweiten Teil werden zwei Skalen zur Erfassung von Konfliktfähigkeit und Sozialverantwortungsfähigkeit der Stichprobe aus dem Forschungsprojekt «Anwendungs- und problemorientierter Unterricht (APU)» (vgl. Eberle et al. 2009) entnommen. Das Instrumentarium in dieser Untersuchung zur Erfassung der Sozialen Kompetenzen wurde konzeptuell weitgehend an Überlegungen von Euler (1997) angelehnt, bei dem die Sozialen Kompetenzen in fünf Faktoren, Artikulationsfähigkeit, Interpretationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Konsensfähigkeit und Sozialverantwortungsfähigkeit unterteilt werden (siehe Kapitel 2.2.). Dabei werden die Teilnehmenden aufgefordert, sich selbst in einer Situation einer «Team- oder Gruppenarbeit» vorzustellen und, ausgehend davon, ihr eigenes Verhalten in einer solchen Situation mit Hilfe eines vierstufigen Antwortformats einzuschätzen. Aus Platzgründen werden nur die beiden Faktoren Konfliktfähigkeit (bestehend aus sechs Items) und Sozialverantwortungsfähigkeit (bestehend aus fünf Items) erfragt. Diese Eingrenzung beruhte auch auf einer tieferen Relevanz der anderen Faktoren für die Fragestellung.

Bei der dritten Messzeit des Forschungsprojekts APU liegt der Mittelwert bei der Messung der Sozialverantwortungsfähigkeit bei 2.73 (N=400) mit einer Standardabweichung von 0.6 und Cronbach`s Alpha von 0.81. Bei der Messung der Konfliktfähigkeit (N=394) wird der Mittelwert von 3.04, die Standardabweichung 0.54 und Cronbach`s Alpha = 0.83 erreicht.

Beispielitem: Wenn ich in einem Team oder in einer Gruppe arbeite, achte ich darauf, dass alle im Team gerecht behandelt werden.

### **Teil 3: Selbstwirksamkeitserwartung**

Die Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) ist ein Selbstwahrnehmungsbogen von Schwarzer und Jerusalem (1999) zur Erfassung von allgemeinen optimistischen Selbstüberzeugungen. Diese Skala wurde im dritten Teil unseres Fragebogens eingesetzt. Gemessen wurde die optimistische Kompetenzerwartung bzw. das Vertrauen darauf, eine schwierige Lage zu meistern und dies der eigenen Kompetenz zuzuschreiben (vgl. ebd.). Diese Skala wurde bereits in vielen Studien für Jugendliche bis ins hohe Erwachsenenalter eingesetzt. Sie beinhaltet zehn Items mit der vierstufigen Antwort-Skala: stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt eher, stimmt genau. Insgesamt können maximal 40 und minimal zehn Punkte erreicht werden. Je höher die Punktzahl, desto höher wird die Selbstwahrnehmungserwartung eingeschätzt. Der Mittelwert von bisherigen Studien liegt bei ca. 29 Punkten mit einer Standardabweichung von vier Punkten. Die interne Konsistenz (Cronbach`s Alpha) liegt zwischen 0.76 und 0.90 (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2013, Schwarzer/Jerusalem 1999).

Beispielsitem: Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.

### **Teil 4: Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte und freiwilliges Engagement**

Zur Erfassung der Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte und des freiwilligen Engagements wurde ein Teil des Jugendsurveys des Deutschen Jugendinstituts, mit dem Ziel zur Erfassung der gesellschaftlichen und politischen Teilhabe, einbezogen und ergänzt (vgl. Picot/Geiss 2007: 17ff.). Im ersten Teil wurde das persönliche Empfinden nach Wichtigkeit der elf aufgelisteten Bereiche oder Zielsetzungen erfragt. Im zweiten Teil wurde die prosoziale und gesellschaftliche Aktivität von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen erfasst. Die zur Auswahl stehenden Aktivitäten sind z.B. Engagement für das Zusammenleben am Wohnort, für Umwelt- und Klimaschutz, für Tierschutz, für Interessen Jugendlicher, für das Zusammenleben von Ausländer\*innen und Schweizer\*innen, für arme Menschen, für ältere Menschen und für weitere Bereiche. Die Teilnehmenden konnten jeweils angeben, ob sie sich in ihrer Freizeit für die jeweiligen sozialen und politischen Ziele einsetzten und wie oft (fast täglich, einmal pro Woche, 1-2 Mal pro Monat oder 1-6 Mal pro Jahr).

Bei den Auswertungen wurden diese Angaben dichotomisiert. Alle Angaben zu einer freiwilligen Aktivität, unabhängig davon wie häufig die Teilnehmenden aktiv sind, wurden mit 1 umcodiert. Wenn die Teilnehmenden nicht freiwillig aktiv sind, wurde eine 0 vergeben.

### **Teil 5: Allgemeine Angaben**

Im letzten Teil des Fragebogens wurden die Angaben zur Person und zur Familie aufgezeichnet. Dabei ging es darum, neben Individualmerkmalen, wie z.B. dem Geschlecht, dem Alter und der besuchten Schule, auch die gewählte bzw. gewünschte berufliche Ausrichtung zu erfassen. Bei den Fragen über die Familiengrösse, die Ausbildung und die Berufe der Eltern, handelt es sich um sozioökonomische Faktoren, die zur Kontrolle der sozialen Herkunft der Teilnehmenden erfasst wurden.

### **3.4. Pretesting**

Nach Abschluss der Fragebogenkonstruktion und vor der Zustellung der Online-Befragung an die Untersuchungs- und Vergleichsgruppe wurden sechs Pretests zur Überprüfung des Fragenverständnisses, der allgemeinen Qualität und Funktionalität des Fragebogens durchgeführt. Da der grössere Teil des Fragebogens aus anderen erprobten Studien übernommen wurde und das Ziel nicht darin bestand, die Itemformulierungen zu überprüfen, wurden vier Standard-Pretests und zwei Pretests mit der kognitiven Technik der «Think Aloud» durchgeführt. Primär ging es darum, eventuelle technische Probleme zu identifizieren und zu überprüfen, ob die Bedienung und auch die Zeitdauer des Fragebogens mit unserer Zielsetzung übereinstimmen. Alle Problemerkennungen, Unklarheiten sowie nachträgliche Anpassungen am Fragebogen nach dem Pretesting wurden anhand von Kommentaren und Notizen tabellarisch protokolliert (siehe Anhang C). Bei der kognitiven Technik, bei einem Pretest, wurde die Methode des lauten Denkens (Think Aloud) mit der Variante Concurrent Think Aloud ausgewählt. Die Teilnehmerin wurde also aufgefordert, während der Beantwortung der Fragen, laut zu denken und alle Gedankengänge, die zur Antwort führten, zu formulieren (vgl. Prüfer/ Rexroth 2000).

Anschliessend, nach der Pretestingsphase, wurde der Fragebogen nochmals gemeinsam in der Gruppe überarbeitet und die letzten Änderungen vor der Zusendung der Umfrage an der Stichprobe vorgenommen.

### **3.5. Methoden der Datenauswertung**

Die Auswertung der Daten erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS, Version 24.0 für Windows. In der vorliegenden Untersuchung wurde von intervallskalierten Daten ausgegangen. Wenn die Teilnehmenden das Ausfüllen der Fragebögen unterbrochen hatten, wurden diese Fälle aus dem Datensatz ausgeschlossen.



### 3.5.1. Itemanalyse

Bevor unsere Fragestellung anhand der erhobenen Daten beantwortet werden konnte, wurde eine Itemanalyse durchgeführt. Dabei wurden die Häufigkeiten im Sinne der deskriptiven Statistik von allen Items betrachtet, um eine erste Übersicht über den Datensatz zu generieren. Pro Item wurden die Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Minimum (Min) und Maximum (Max) Werte berechnet. Anhand von Histogrammen wurde die Prüfung auf Normalverteilung vorgenommen sowie die Boxplots dargestellt. Auf Skalen-Ebene wurden die interne Konsistenz und Inter-Item-Korrelationen berechnet. Dies ist ein geeignetes Verfahren, um die Reliabilität der Skalen zu überprüfen. Darunter versteht sich die Zuverlässigkeit des Messinstrumentes, im Sinne der Genauigkeit und die Wiederholbarkeit der Messung (vgl. Kuckartz et al. 2013: 246ff.). Dabei wurde jeweils der Cronbach's Alpha Koeffizient als Standardmethode zur Schätzung der internen Konsistenz berechnet. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass ein Cronbach's Alpha  $> 0.70$  als zufriedenstellend gilt (vgl. Field 2009). Dies hängt jedoch von der Anzahl Items der Skala ab. Je mehr Items eine Skala hat, desto grösser ist auch der Cronbach Alpha.

Zuletzt wurde die Trennschärfe der Items angegeben, um die Gesamtskala-Korrelation mit dem jeweiligen Item zu prüfen. Die Trennschärfe ist ein Indikator dafür, wie gut das Item die Skala repräsentiert, wobei Werte über 0.50 als hoch eingestuft werden (vgl. Kuckartz et al. 2013: 246).

### 3.5.2. Skalenbildung

In einem weiteren Schritt wurden die Gesamtskalen gebildet und die Skalenwerten berechnet. Zu berechnen waren somit die Summen der Werte der Einzelitems zu Selbstwirksamkeitseinschätzung, Konfliktfähigkeit (inkl. Sozialverantwortungsfähigkeit), Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte und freiwilliges Engagement als Summenscore sowie jeweils deren Mittelwerte als Mittelwertscore. Der Vorteil von Mittelwertscores besteht darin, dass die fehlenden Itemwerte durch den Mittelwert aller Teilnehmenden ersetzt werden können. Ausserdem weist der Skalenwert das gleiche Wertespektrum auf, wie die zugrunde liegenden Items, was die Interpretation erleichtert (vgl. Kuckartz et al. 2013: 251). Beim freiwilligen Engagement wurde zuvor die Skala dichotomisiert, d.h. alle Angaben, wie oft eine Person sich freiwillig in einem Bereich engagiert, in zwei Angaben «aktiv und nicht aktiv» zusammengefasst. Zudem wurden auch bei allen Skalen die Verteilung der Werte betrachtet, um die Charakteristika der Verteilung (eingipflig oder mehrgipflig, rechtsschief oder linksschief) zu erkennen.

### 3.5.3. T-Tests bei unabhängigen Stichproben

Zur Berechnung von Gruppenunterschieden (Peacemaker versus Vergleichsgruppe), wurden T-Tests für unabhängigen Stichproben verwendet. Diese dienen den Vergleichen zwischen den Gruppen, zunächst ohne Kontrolle für Kontrollvariablen wie Geschlecht, Alter oder den sozioökonomischen Status.

### 3.5.4. Korrelationsmatrizen

Zur Analyse der Zusammenhänge wurden Korrelationen für intervallskalierte Daten nach Pearson berechnet. Der Korrelationskoeffizient  $r$  weist dabei eine geringe Korrelation auf, wenn  $|r| \geq .10$  ist, eine mittlere Korrelation, wenn  $|r| \geq .30$  ist und eine hohe Korrelation, wenn  $|r| \geq .50$  ergibt. Die Werte können zwischen -1 und +1 liegen (vgl. Kuckartz et al. 2013: 291).

### 3.5.5. Regressionsanalyse

Bei der Regression geht es darum, eine abhängige Variable auf eine oder mehrere unabhängige Variablen zurückzuführen. «Besteht also einen Zusammenhang zwischen zwei Variablen, dann kann man die eine verwenden, um die andere vorherzusagen» (vgl. Kuckartz et al. 2013: 259ff.). Es gibt verschiedene Formen der Regressionsanalyse. Wird nur eine Variable zur Vorhersage genutzt, wird von einer einfachen oder bivariaten Regression gesprochen. Wenn den Zusammenhang zwischen mehreren Prädiktoren und einer abhängigen Variablen untersucht wird, spricht man von multipler Regression. Ausserdem wird auch unterschieden, ob ein linearer oder nicht-linearer Zusammenhang vorliegt (vgl. ebd.). Grafisch gesehen, wird bei der linearen Regression versucht, durch das zugehörige Streudiagramm eine Gerade einzuzeichnen, die diesen linearen Zusammenhang so gut wie möglich widergibt. Dabei wird der Abstand zwischen geschätzten Werten auf dieser Geraden und den wahren Messwerten als «Residuum» bezeichnet. Zur Beurteilung, wie gut die vorhergesagten Werte mit den realen Werten übereinstimmen, wird das Bestimmtheitsmass  $R^2$  angewendet.  $R^2$  wird definiert als das Verhältnis zwischen der Varianz der vorhergesagten Werte und der Varianz der beobachteten Werte (vgl. ebd.: 263).

Für die Überprüfung der Hypothesen in dieser Untersuchung wurden unter Berücksichtigung von Kontrollvariablen, multiple Regressionsanalysen durchgeführt. Dabei mussten jeweils folgende Voraussetzungen vor der Interpretation der Regressionsmodelle anhand der SPSS-Ausgaben überprüft werden (vgl. Kuckartz et al. 2013: 272):

- Ein linearer Zusammenhang zwischen den unabhängigen und abhängigen Variablen sollte vorliegen.
- Die unabhängige Variable muss mit der abhängigen Variablen jeweils bivariat normalverteilt sein.

- Die Residuen (Fehler bei der Vorhersage) sollen ebenfalls normalverteilt sein, und die Varianz der Residuen um die Regressionsgerade soll homogen sein (Voraussetzung zur Homoskedastizität).
- Es sollen keine Ausreisser vorliegen.
- Es darf keine bzw. nur eine geringe Multikollinearität vorliegen.

Davor wurden auch die Kontrollvariablen für die Auswertung und zur einfacheren Interpretation umkodiert bzw. hergeleitet. Das Geschlecht «weiblich» wurde mit dem Code 0 und «männlich» mit dem Code 1 umkodiert. Das mittlere Alter wurde standardisiert, sodass der mittlere Wert auf null gesetzt wurde. Für die Werte des sozioökonomischen Status (SES) wurden die angegebenen Berufe der Eltern (Mutter und Vater) gemäss der ISEI-08 Skala nach Ganzeboom (2010) codiert. ISEI (International Socio-Economic Index of occupational status) ermöglicht einen Vergleich des sozioökonomischen Status und wurde ursprünglich auf der Grundlage von Informationen zum Einkommen, zur Bildung und zum Beruf von ca. 74000 Vollzeitbeschäftigten entwickelt (vgl. Ganzeboom/De Graaf/ Treiman 1992). Die Daten zum Beruf der Mütter und Väter der Befragten wurden zunächst anhand einer vorgefertigten Excel-Tabelle<sup>4</sup> zur Zuordnung von Berufsbezeichnungen mit entsprechenden Codes automatisch codiert. Für Berufe, die nicht auf der entsprechenden Liste aufgeführt waren, mussten in der Gruppe äquivalente Berufsbezeichnungen aus der Liste gefunden werden. Zunächst wurden die damaligen Berufe der Eltern als SES-Wert für unsere Auswertung genommen. Für die Fälle, wo diese nicht angegeben wurden, wurden die jetzige Berufe für diesen Wert codiert und wenn auch hier die Daten fehlten, wurde entsprechend der angegebenen abgeschlossenen Ausbildung der Eltern ein mittlerer Wert für diese Fälle zugeordnet. Das zuletzt erwähnte Verfahren musste für 3 Fälle vollzogen werden, welche keine Berufe der Eltern angegeben haben. Abschliessend wurden aus den ISEI-Werten für alle Fälle jeweils der höchste Wert (Code für den Beruf der Mutter oder des Vaters) genommen und als HISEI (höchste ISEI Wert) codiert. Mit diesem Wert wurde in Form einer Kontrollvariable weitergearbeitet.

4 Zur Verfügung gestellt von Herrn Nieuwenboom im Rahmen der Forschungswerkstatt

## 4. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Zunächst folgt die Beschreibung der Stichprobe, danach die Befunde zur Reliabilität und Itemanalyse, gefolgt von T-Tests bei unabhängigen Stichproben und Korrelationsmatrizen. Anschliessend werden zur Beantwortung der Fragestellung die Ergebnisse anhand der hierarchischen multiplen Regressionsanalyse aufgeführt.

### 4.1. Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe (siehe Tabelle 1-3) bestand insgesamt aus 81 junge Erwachsenen im mittleren Alter von 22.5 (SD=2.66) Jahren. Davon waren 58 Personen ehemalige Peacemaker und 23 Personen in der Vergleichsgruppe. 44 Befragte waren weiblich, 31 ehemalige Peacemaker und 13 Personen in der Vergleichsgruppe. 37 Befragte waren männlich, davon 37 ehemalige Peacemaker und 10 Personen in der Vergleichsgruppe. Der ehemalige Schulort verteilte sich über zwei Kantone Aargau und Oberwallis.

*Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung Total N=81*

Total		Absolut	Prozent
	N	81	100
Geschlecht	Anteil Frauen	44	54.3
	Anteil Männer	37	45.7
ehemaliger Schulort	Kanton Aargau	39	48.1
	Oberwallis	42	51.9
Alter in Jahren	M	22.50	
	SD	2.66	
	Min	17.25	
	Max	30.42	

Bei den ehemaligen Peacemakern ist die Spannweite der Anzahl Jahren nach der Peacemaker-Ausbildung relativ gross. Der Mittelwert liegt bei 9.10 Jahren. Der niedrigste Wert ist bei ca. 2 Jahren und der höchste Wert bei 19 Jahren (vgl. Tabelle 2).

*Tabelle 2: Stichprobenbeschreibung für ehemalige Peacemaker n= 58*

ehemalige Peacemaker		Absolut	Prozent
	n	58	71.6
Geschlecht	Anteil Frauen	31	53.4
	Anteil Männer	27	46.6
ehemaliger Schulort	Kanton Aargau	33	56.9
	Oberwallis	25	43.1
Alter in Jahren	M	22.06	
	SD	2.81	
	Min	17.25	
	Max	30.42	
Anzahl Jahre seit der Peacemaker Ausbildung	M	9.10	
	SD	3.19	
	Min	2.25	
	Max	19.42	

*Tabelle 3: Stichprobenbeschreibung für die Vergleichsgruppe n=23*

Vergleichsgruppe		Absolut	Prozent
	n	23	28.4
Geschlecht	Anteil Frauen	13	56.5
	Anteil Männer	10	43.5
ehemaliger Schulort	Kanton Aargau	6	26.1
	Oberwallis	17	73.9
Alter in Jahren	M	23.61	
	SD	1.85	
	Min	20.00	
	Max	26.42	

Die Verteilung der Kontrollvariablen Alter und SES werden anhand von Histogrammen im Anhang D dargestellt und auf Normalverteilung überprüft. Zusätzlich werden anhand von T-Tests für die beiden Kontrollvariablen Alter und SES gezeigt, ob signifikante Unterschiede zwischen den ehemaligen Peacemakern und der Vergleichsgruppe vorliegen. Dasselbe wurde mit einem Chi-Quadrat-Test für die Kontrollvariable Geschlecht durchgeführt (vgl. Anhang D).

## 4.2. Itemanalyse

Die vier Skalen umfassten je 10-11 Items (vgl. Tabelle 4). Die jeweiligen Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) sind in der Tabelle 4 aufgeführt. Die Interne Konsistenz der Skala SWE mit einem Cronbach's Alpha 0.91 wird als sehr gut eingestuft. Auch die Skalen Konfliktfähigkeit und Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte mit Cronbach's Alphas 0.85 und 0.88 haben gute interne Konsistenzen. Der tiefste Wert hat die Skala des freiwilligen Engagements mit 0.75, was jedoch auch als zufriedenstellend gilt.

*Tabelle 4: Reliabilitätskennwerte der abhängigen Variablen*

abhängige Variable	Anzahl der Items	Total	
		M (SD)	Cronbach's Alpha
SWE	10	3.04 (0.49)	0.91
Konfliktfähigkeit	11	3.34 (0.46)	0.88
freiwilliges Engagement	11	0.42 (0.26)	0.75
Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte	11	3.01 (0.57)	0.85

## Häufigkeiten

In den Tabellen 5 bis 8 werden nun die deskriptiven Statistiken (Mittelwert, Standardabweichung, Trennschärfe, Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen wurden) zu allen Items der vier Skalen dargestellt. Somit wird ein Überblick über die Inhalte der einzelnen Items gewonnen. Die Trennschärfe gibt jeweils an, wie das Item mit der gebildeten Gesamtskala korreliert, wobei die Werte zwischen 0.20 und 0.40 liegen sollten und Werte über 0.50 als hoch einzustufen sind. Bei der Skala SWE liegen sehr hohe Trennschärfen (>0.59) vor (vgl. Tabelle 5). Die Werte für Cronbach's Alpha, wenn das jeweilige Item weggelassen würde, ändern sich bei allen Skalen kaum.

*Tabelle 5: Deskriptive Statistik zur Skala der SWE*

Items	M	SD	Trennschärfe	Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	3.09	0.64	0.59	0.91
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	3.10	0.66	0.72	0.90
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	3.00	0.79	0.67	0.91

In unerwarteten Situationen weiss ich immer, wie ich mich verhalten soll.	2.98	0.65	0.75	0.90
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	3.10	0.64	0.74	0.90
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	2.88	0.70	0.70	0.90
Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	3.17	0.70	0.68	0.91
Für jedes Problem kann ich eine gute Lösung finden.	3.02	0.59	0.73	0.90
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiss ich, wie ich damit umgehen kann.	2.98	0.61	0.64	0.91
Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	3.07	0.54	0.66	0.91

Bei der Skala der Konfliktfähigkeit liegen ebenfalls sehr hohen Trennschärfen mit dem niedrigsten Wert von 0.46 beim ersten Item (vgl. Tabelle 6) vor.

*Tabelle 6: Deskriptive Statistik zur Skala der Konfliktfähigkeit*

Items	M	SD	Trennschärfe	Cronbach's Alpha, wenn Item weglassen
Wenn ich in einem Team oder in einer Gruppe arbeite, ....				
akzeptiere ich berechtigte Argumente der anderen, auch wenn sie meinen Argumenten widersprechen.	3.53	0.57	0.46	0.87
schaffe ich es, meinen Teammitgliedern gegenüber den richtigen Ton zu treffen.	3.53	0.61	0.55	0.87
bleibe ich ruhig, wenn meine Argumente von den anderen kritisiert werden.	3.28	0.66	0.62	0.86
bin ich auch bei Meinungsverschiedenheiten gegenüber den anderen freundlich.	3.52	0.59	0.57	0.87

reagiere ich auf Kritik der anderen an meiner Position zu einem Thema gelassen.	3.16	0.72	0.56	0.87
bleibe ich ruhig, wenn andere in der Gruppe etwas falsch machen.	3.19	0.73	0.60	0.87
achte ich darauf, dass bei Entscheidungen einzelne Personen nicht benachteiligt werden.	3.38	0.68	0.63	0.86
dann achte ich darauf, dass alle beteiligt sind.	3.41	0.69	0.71	0.86
achte ich darauf, dass bei Entscheidungen des Teams nicht andere Teams benachteiligt werden.	3.04	0.73	0.57	0.87
so schreite ich ein, wenn ich merke, dass einige im Team ausgenutzt werden.	3.17	0.82	0.55	0.87
achte ich darauf, dass alle im Team gerecht behandelt werden.	3.49	0.65	0.65	0.86

Auch liegen die Trennschärfen bei der Skala Freiwilliges Engagement im Rahmen von 0.24 für das Item «Verbesserung der Situation der Behinderter» als tiefste Trennschärfe und 0.51 für das Item Unterstützung armen, sozial schwachen Menschen» als höchste Trennschärfe (vgl. Tabelle 7).

*Tabelle 7: Deskriptive Statistik zur Skala Freiwilliges Engagement*

Items	M	SD	Trennschärfe	Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
Besseres Zusammenleben in meinem Wohnort	0.49	0.50	0.46	0.73
Umwelt- und Klimaschutz	0.57	0.50	0.39	0.74
Tierschutz	0.44	0.50	0.39	0.74
Interessen von Jugendlichen, jungen Leuten	0.51	0.50	0.45	0.73
Verbesserung der Situation der Behinderter	0.25	0.43	0.24	0.75



Besseres Zusammenleben von Ausländern und Schweizern	0.26	0.44	0.33	0.74
Unterstützung armen, sozial schwachen Menschen	0.47	0.50	0.51	0.72
Soziale und politische Veränderungen in der Schweiz	0.32	0.47	0.30	0.75
Unterstützung hilfsbedürftiger älterer Menschen	0.43	0.50	0.50	0.72
Unterstützung der Menschen in den armen Ländern	0.41	0.49	0.45	0.73
Pflege Schweizer Kultur und Tradition	0.47	0.50	0.38	0.74

*Tabelle 8: Deskriptive Statistik zur Skala Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte*

Items	M	SD	Trennschärfe	Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
Besseres Zusammenleben in meinem Wohnort	3.15	0.87	0.35	0.85
Umwelt- und Klimaschutz	3.01	0.89	0.39	0.85
Tierschutz	3.11	0.92	0.38	0.85
Interessen von Jugendlichen, jungen Leuten	2.98	0.92	0.67	0.83
Verbesserung der Situation der Behinderter	3.14	0.89	0.69	0.83
Besseres Zusammenleben von Ausländern und Schweizern	2.86	0.93	0.54	0.84
Unterstützung armen, sozial schwachen Menschen	3.12	0.90	0.69	0.83
Soziale und politische Veränderungen in der Schweiz	2.81	0.88	0.57	0.84
Unterstützung hilfsbedürftiger älterer Menschen	3.22	0.84	0.70	0.83
Unterstützung der Menschen in den armen Ländern	2.88	0.94	0.61	0.83
Pflege Schweizer Kultur und Tradition	2.83	0.95	0.38	0.85

### 4.3. T-Tests bei unabhängigen Stichproben

Der Vergleich zwischen den ehemaligen Peacemaker und der Vergleichsgruppe weisen anhand von T-Tests für unabhängige Stichproben für 3 von 4 Hypothese einen signifikanten Unterschied auf. Bei der abhängigen Variable SWE und der Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte wurden jeweils signifikante Unterschiede mit  $p=0.03$  und  $0.01$  und mittleren Effektstärken ( $d= 0.50$  und  $0.59$ ) festgestellt.

Bei der Konfliktfähigkeit liegt ein höchst signifikanter Unterschied mit einer hohen Effektstärke ( $d=0.89$ ) vor, der zeigt, dass ehemalige Peacemaker sich als konfliktfähiger einschätzen als ihre Vergleichsgruppe.

Beim freiwilligen Engagement liegt zwar ein höherer Wert für ehemalige Peacemaker vor, dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant (vgl. Tabelle 9). Die Ergebnisse basieren auf gerichtete Hypothesen, weshalb auch die Irrtumswahrscheinlichkeit  $p$  einseitig betrachtet wurde.

*Tabelle 9: T-Tests bei unabhängigen Stichproben für alle abhängigen Variablen*

	ehemalige Vergleichsgruppe Peacemaker		Cohens d	Effektstärke r	T	p (1-seitig)
	M (SD)	M (SD)				
SWE	3.10 (0.51)	2.87 (0.40)	0.50	0.24	1.92	0.03*
Konfliktfähigkeit	3.44 (0.43)	3.07 (0.40)	0.89	0.40	3.53	0.00***
freiwilliges Engagement	0.44 (0.26)	0.37 (0.25)	0.27	0.14	1.14	0.13
Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte	3.10 (0.57)	2.78 (0.52)	0.59	0.28	2.31	0.01*

### 4.4. Korrelationsmatrizen

Die Tabelle 10 zeigt die Korrelationen zwischen allen abhängigen Variablen und der ehemaligen Rolle als Peacemaker. Die Korrelationskoeffizienten befinden sich jeweils zwischen  $r= 0.06$  und  $r=0.61$ . Die höchste Korrelation liegt bei Konfliktfähigkeit und Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte mit  $r= 0.61$ , gefolgt von Konfliktfähigkeit und SWE mit  $r=0.55$ . Die tiefste Korrelation befindet sich bei SWE und beim freiwilligen Engagement mit  $r=0.06$  und die Rolle als Peacemaker und freiwilliges Engagement mit  $r=0.13$  (vgl. Tabelle 10). Zusammengefasst werden bei fast allen Skalen signifikante Zusammenhänge festgestellt, ausser beim freiwilligen Engagement, welche nur mit der Konfliktfähigkeit und der Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte eine Korrelation aufweist.

Bei den Korrelationen zwischen der Peacemaker-Rolle und SWE sowie der gesellschaftlichen Werte, wird von einem geringen Zusammenhang ausgegangen ( $r = 0.21$  und  $0.25$ ). Die Korrelation zwischen der Peacemaker-Rolle und Konfliktfähigkeit zeigt mit  $r = 0.37$  einen mittleren Zusammenhang auf (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Korrelationsmatrizen

	Peacemaker	SWE	Konfliktfähigkeit	Freiwilliges Engagement	Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte
Peacemaker	1	0.21**	0.37***	0.13	0.25**
SWE	0.21**	1	.55***	0.06	0.33**
Konfliktfähigkeit	0.37***	0.55***	1	0.21*	0.61***
Freiwilliges Engagement	0.13	0.06	0.21*	1	0.40***
Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte	0.25**	0.33**	0.61***	0.40***	1

\*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

\*\*\*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.001 (1-seitig) signifikant.

#### 4.5. Regressionsanalyse

Die Darstellung der Ergebnisse anhand der hierarchischen Regressionsanalyse wird nach den vier Hypothesen gegliedert. Zuerst werden die Ergebnisse betreffend den Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitseinschätzung und der Rolle als Peacemaker aufgeführt. Dann werden diejenigen Ergebnisse in Bezug auf Konfliktfähigkeit dargestellt und schliesslich die Ergebnisse zum Thema freiwilliges Engagement und Wichtigkeit der gesellschaftlichen Werte erläutert. Es wird jeweils der Zusammenhang zwischen Peacemaker und den einzelnen abhängigen Variablen im Modell 1 dargestellt. In einem zweiten Schritt wird der Zusammenhang zwischen abhängigen Variablen und den Kontrollvariablen Geschlecht, Alter und sozioökonomischer Status (SES) modelliert. Zuletzt wird in einem letzten Modell die ehemalige Rolle als Peacemaker als Prädiktor in das Modell 2 aufgenommen. Dabei werden die standardisierten Regressionskoeffizienten ( $\beta$ ) und das Signifikanzniveau für den Zusammenhang anhand von \* angegeben. Für jedes Modell wird ausserdem die aufgeklärte Varianz der abhängigen Variablen durch die Interaktion der Prädiktoren (Adj.  $R^2$ ) berichtet.

Anhand der hierarchischen Regressionsanalyse gelten die Hypothesen als bestätigt, wenn das Modell auch unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen (Alter, Geschlecht, sozioökonomische Herkunft) einen signifikanten Zusammenhang zwischen der ehemaligen Rolle als Peacemaker und ihrer derzeitigen Einschätzung in Bezug auf Selbstwirksamkeit, Konfliktfähigkeit, dem freiwilligen Engagement und der Bewertung der gesellschaftlichen Werten

aufweist. Die vorgegebenen Voraussetzungen (vgl. Kapitel 3.5.) wurden im Vorfeld überprüft und sind für die dargestellten Ergebnisse erfüllt.

#### 4.5.1. Selbstwirksamkeitseinschätzung (SWE)

Bei der Überprüfung des Zusammenhangs zwischen der ehemaligen Rolle als Peacemaker und der eingeschätzten Selbstwirksamkeit, kann zunächst kein signifikanter Zusammenhang gezeigt werden (vgl. Modell 1 Tabelle 11). Ebenfalls kann kein Zusammenhang zum Geschlecht, Alter und sozioökonomischen Status der Eltern festgestellt werden (vgl. Modell 2 Tabelle y). Wenn die Rolle als Peacemaker in das Modell 3 zusätzlich aufgenommen wird, ändert sich das Signifikanzniveau leicht. In diesem Regressionsmodell kann dann die Variabilität der Selbstwirksamkeitseinschätzung zu 2 Prozent aufgeklärt werden (Adj.  $R^2=0.02$ ), was einen geringen Zusammenhang darstellt. Somit kann jedoch die Hypothese 1 «Ehemalige Peacemaker schätzen sich selbst als selbstwirksamer ein als die Vergleichsgruppe.» unter Berücksichtigung der Merkmale Geschlecht, Alter und SES bestätigt werden.

Tabelle 11: Hierarchische Regressionsmodell der Prädiktor SWE

Modell	Prädiktor	$\beta$	Adj. $R^2$
1	Peacemaker (0=nein, 1=ja)	0.21	0.03
2	Geschlecht (0=Frauen, 1= Männer)	-0.05	-0.3
	Alter in Jahren	0.02	
	SES	0.08	
3	Geschlecht (0=Frauen, 1= Männer)	-0.07	0.02
	Alter in Jahren	0.08	
	SES	0.13	
	Peacemaker (0=nein, 1=ja)	0.26*	

Anmerkung:  $\beta$  standardisierter Regressionskoeffizient, Sig. Signifikanzniveau \* $p<0.05$ , \*\*  $p<0.01$ , \*\*\*  $p<0.001$ ; Adj.  $R^2$  korrigierter Determinationskoeffizient (Varianzaufklärung der abhängigen Variable durch das Modell)

#### 4.5.2. Konfliktfähigkeit

Nun wird die Hypothese 2: «Ehemalige Peacemaker schätzen sich selbst als Konfliktfähiger ein als die Vergleichsgruppe (ihren ehemaligen Peers)» anhand der multiplen Regressionsanalyse überprüft.

Im Modell 1 wird ersichtlich, dass eine höchst signifikante Korrelation zwischen der ehemaligen Rolle als Peacemaker und Konfliktfähigkeit besteht. Bei der Untersuchung weiteren Merkmalen wird festgestellt, dass das Geschlecht einen signifikanten Zusammenhang aufweist, das Alter und SES jedoch nicht mit der Konfliktfähigkeit zusammenhängen (vgl. Tabelle 12, Modell 2). Wenn die Rolle als Peacemaker in das Modell aufgenommen wird, zeigt sich weiterhin einen starken Zusammenhang mit der Konfliktfähigkeit.

Die Hypothese 2 kann somit bestätigt werden. Ehemalige Peacemaker schätzen sich konfliktfähiger ein als die Vergleichsgruppe. Die Variabilität kann hierbei zu 18% aufgeklärt werden (Adj.  $R^2=0.18$ ).

*Tabelle 12: Hierarchische Regressionsmodell der Prädiktor Konfliktfähigkeit*

Modell	Prädiktor	$\beta$	Adj. $R^2$
1	Peacemaker (0=nein, 1=ja)	0.37***	0.13
2	Geschlecht (0=Frauen, 1= Männer)	0.1*	0.06
	Alter in Jahren	0.02	
	SES	0.05	
3	Geschlecht (0=Frauen, 1= Männer)	-0.29**	0.18
	Alter in Jahren	-0.05	
	SES	0.05	
	Peacemaker (0=nein, 1=ja)	0.38***	

Anmerkung:  $\beta$  standardisierter Regressionskoeffizient, Signifikanzniveau \* $p<0.05$ , \*\*  $p<0.01$ , \*\*\*  $p<0.001$ ; Adj.  $R^2$  korrigierter Determinationskoeffizient (Varianzaufklärung der abhängigen Variable durch das Modell)

#### 4.5.3. Freiwilliges Engagement

Tabelle 13 hebt hervor, dass kein Zusammenhang zwischen dem freiwilligen Engagement und der ehemaligen Rolle als Peacemaker gefunden werden konnte. Im Modell 3 wird beim sozioökonomischen Status der Eltern ein kleiner Zusammenhang mit dem freiwilligen Engagement ausgewiesen. Unsere Hypothese, dass ehemalige Peacemaker tendenziell ein größeres freiwilliges Engagement aufweisen als die Vergleichsgruppe (ihren ehemaligen Peers), kann hiermit nicht bestätigt werden.

*Tabelle 13: Hierarchische Regressionsmodell der Prädiktor des freiwilligen Engagements*

Modell	Prädiktor	$\beta$	Adj. $R^2$
1	Peacemaker (0=nein, 1=ja)	0.13	0.003
2	Geschlecht (0=Frauen, 1= Männer)	-0.03	-0.001
	Alter in Jahren	-0.02	
	SES	0.20	
3	Geschlecht (0=Frauen, 1= Männer)	-0.04	0.02
	Alter in Jahren	0.03	
	SES	0.23*	
	Peacemaker (0=nein, 1=ja)	0.19	

Anmerkung:  $\beta$  standardisierter Regressionskoeffizient, Sig. Signifikanzniveau \* $p<0.05$ , \*\*  $p<0.01$ , \*\*\*  $p<0.001$ ; Adj.  $R^2$  korrigierter Determinationskoeffizient (Varianzaufklärung der abhängigen Variable durch das Modell)

#### 4.5.4. Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte

Zuletzt wird die Hypothese 4 «Ehemalige Peacemaker weisen tendenziell gesellschaftlichen Werte eine grössere Wichtigkeit zu als die Vergleichsgruppe (ihren ehemaligen Peers)» überprüft. Aus der hierarchischen Regressionsanalyse (vgl. Tabelle 14) kann zunächst gefolgert werden, dass das Geschlecht einen höchst signifikanten Einfluss auf die Einschätzung der Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte hat. Frauen weisen gesellschaftlichen Werten eine höhere Wichtigkeit zu als Männer. Auch das Alter zeigt einen signifikanten Zusammenhang: Höhere Angaben in Bezug auf Wichtigkeit der gesellschaftlicher Werte wurden angegeben, je jünger die Teilnehmenden waren. Wenn die Rolle als Peacemaker im Modell 3 dazu genommen wird, steigert sich die Varianzaufklärung. Die Variabilität der Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte kann zu 22% mit diesem Regressionsmodell aufgeklärt werden. Ehemalige Peacemaker weisen also signifikant gesellschaftlichen Werten eine grössere Wichtigkeit zu als die Vergleichsgruppe.

*Tabelle 14: Hierarchische Regressionsmodell der Prädiktor Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte*

Modell	Prädiktor	$\beta$	Adj. R <sup>2</sup>
1	Peacemaker (0=nein, 1=ja)	0.25*	0.05
2	Geschlecht (0=Frauen, 1= Männer)	-0.38***	0.19
	Alter in Jahren	-0.21*	
	SES	-0.07	
3	Geschlecht (0=Frauen, 1= Männer)	-0.40***	0.22
	Alter in Jahren	-0.16	
	SES	-0.02	
	Peacemaker (0=nein, 1=ja)	0.22*	

Anmerkung:  $\beta$  standardisierter Regressionskoeffizient, Signifikanzniveau \* $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$ ; Adj. R<sup>2</sup> korrigierter Determinationskoeffizient (Varianzaufklärung der abhängigen Variable durch das Modell)

## 5. Diskussion

Im Rahmen dieser Studie wurden erstmals die ehemalige Peacemaker einige Jahre nach deren Ausbildung und Einsatz als Peacemaker befragt. Dies ist besonders für die Praxis relevant, da die Nachhaltigkeit hinsichtlich der Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung der Peacemaker in den Fokus gerückt wird. Folglich werden zunächst die Ergebnisse zusammengefasst und anschliessend vor dem theoretischen Hintergrund und anhand der Hypothesen diskutiert.

## 5.1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalysen werden in der Tabelle 15 zusammenfassend dargestellt:

*Tabelle 15: Zusammenfassung Ergebnisse anhand Hypothesen*

Hypothesen	Bestätigung	Adj. R <sup>2</sup>
H1: Ehemalige Peacemaker schätzen sich selbst als selbstwirksamer ein als die Vergleichsgruppe (ihren ehemaligen Peers).	Bestätigt (signifikant)	0.02
H2: Ehemalige Peacemaker schätzen sich selbst als konfliktfähiger ein als die Vergleichsgruppe (ihren ehemaligen Peers).	Bestätigt (höchst signifikant)	0.18
H3: Ehemalige Peacemaker weisen tendenziell ein grösseres freiwilliges Engagement auf als die Vergleichsgruppe (ihren ehemaligen Peers).	Nicht bestätigt	0.02
H4: Ehemalige Peacemaker weisen tendenziell gesellschaftlichen Werte eine grössere Wichtigkeit zu als die Vergleichsgruppe (ihren ehemaligen Peers).	Bestätigt (signifikant)	0.22

Die gerichteten Hypothesen 1, 2 und 4 konnten in dieser Untersuchung bestätigt werden. Die Hypothese 3 wurde betreffend einem grösseren freiwilligen Engagement von Peacemakern jedoch nicht bestätigt. Alle vier Hypothesen sind gerichtet formuliert, da davon ausgegangen wurde, dass aufgrund des Trainingseffekts für ehemalige Peacemaker höhere Werte bei der Selbstwirksamkeitserwartung und der Konfliktfähigkeit zu erwarten sind. Es wird ebenfalls auch beim freiwilligen Engagement und der Wichtigkeit der gesellschaftlichen Werte von höheren Werten bei den ehemaligen Peacemakern ausgegangen. Diese Aspekte und entsprechende Annahmen wurden im Kapitel 2 ausführlich erläutert.

Zu den Kontrollvariablen (Alter, Geschlecht, sozioökonomischer Status) muss noch im Vorfeld Folgendes gesagt werden: Die Studie zu kooperativen Lernformen zeigt, dass ein grosses Einflussfeld für das Erlernen der sozialen Kompetenzen die Herkunftsfamilie und die Peers sind und ein eher kleiner Teil ebendieses Lernens im schulischen Umfeld stattfinden kann (vgl. Schumann 2008). Somit schien es wichtig, dass bei der vorliegenden Studie auch der sozioökonomische Status in den Blick genommen wurde. Leicht signifikant weist die Vergleichsgruppe einen etwas höheren sozioökonomischen Status auf als die befragten ehemaligen Peacemaker (vgl. Anhang D). Entsprechend war der Einbezug von SES in den Regressionsanalysen spannend für die Untersuchung der Zusammenhänge mit den interessierten abhängigen Variablen.

## 5.2. Bewertung der Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse zur Überprüfung der Hypothesen diskutiert, indem zunächst auf die einzelne Hypothese eingegangen wird und anschliessend die zu berücksichtigenden Limitationen der Studie erläutert werden.

**Hypothese 1:** Ehemalige Peacemaker schätzen sich selbst als selbstwirksamer ein als die Vergleichsgruppe (ihre ehemaligen Peers).

Die Hypothese 1 wurde bestätigt. Es konnte einen signifikanten Zusammenhang festgehalten werden. Überraschend ist, dass nur eine eher kleine Varianz mit der ehemaligen Rolle als Peacemaker erklärt werden kann (Adj.  $R^2=0.02$ ). Nach Schwarzer und Jerusalem (2002) lässt sich Selbstwirksamkeit durch viel Übung in konkreten Situationen und dem Erleben von Erfolg und Gelingen fördern. Beim Peacemaker-Programm wird also davon ausgegangen, dass die Peacemaker je nach Umfeld und Schulklima, einige Gelegenheiten erhalten, um die Selbstwirksamkeit zu trainieren. Deshalb wurde auch die Vermutung nahegelegt, dass diese ehemalige Rolle Auswirkungen auf spätere Selbstwirksamkeitseinschätzung aufweist. Einschränkend zum Ergebnis muss festgehalten werden, dass nicht allein in der Peacemaker-Rolle Selbstwirksamkeit geübt wird, sondern auch in der Freizeit, in der Familie, bei Freunden etc. Es können also einige biographisch relevante Aspekte hinsichtlich der Selbstwirksamkeit für die ehemaligen Peacemaker und für die Vergleichsgruppe einen positiven oder auch negativen Einfluss haben. Diese Aspekte konnten jedoch im Rahmen dieser Studie nicht einbezogen oder erhoben werden.

**Hypothese 2:** Ehemalige Peacemaker schätzen sich selbst als konfliktfähiger ein als die Vergleichsgruppe (ihre ehemaligen Peers).

Diese Hypothese kann mit einem höchst signifikanten Zusammenhang bestätigt werden, wobei das Geschlecht auch einen Beitrag zum Zusammenhang mit der Konfliktfähigkeit leistet. Die weiblichen Peacemaker weisen eine höhere Konfliktfähigkeit auf als die männlichen. Das Ergebnis kann so erklärt werden, dass die damaligen Peacemaker schon in jungen Jahren mehr Gelegenheit erhielten, das Streitschlichten zu üben und eher sensibilisiert wurden. Auch wurde ihnen ein «Werkzeug» mitgegeben, wie sie Konflikte angehen können, was wiederum dazu geführt haben mag, dass sie sich eher zutrauten, Konflikte im Umfeld anzugehen. Das Ergebnis war auch hinsichtlich der Theorien und vorgängigen Studien zu «Sozialkompetenztrainings» und «Kooperativen Lernformen» zu erwarten. Menschen, die ein Training absolvieren, weisen danach auch eine höhere Konfliktfähigkeit aus (vgl. Schumann 2008).

Grundsätzlich wurden mit den Hypothesen 1 und 2 der Frage nachgegangen, inwiefern das Innehaben der Rolle als Peacemaker einen positiven Effekt auf den Erwerb von Sozialen Kompetenzen - hier fokussiert auf Selbstwirksamkeit und Konfliktfähigkeit - hat.



Hierbei müssen verschiedene Effekte und Einflüsse zusätzlich beachtet werden, welche auch mit entsprechenden Limitationen bei der Interpretation der Ergebnisse verbunden sind. So taucht am Beispiel Peacemaker einerseits die Frage auf, inwiefern Soziale Kompetenzen bereits vorhanden sein müssen, um Peacemaker zu werden bzw. ob gerade die sozialkompetenten und engagierten Schüler\*innen gewählt werden. Andererseits aber kann das Peacemaker-Programm auch als Training zu sozialkompetentem Verhalten verstanden werden, insbesondere durch eine motivierte Identifikation mit der Rolle als Peacemaker hinsichtlich Verantwortungsübernahme und Umgang mit Vertraulichkeit. Auch erleben sich die Peacemaker partizipativ, was die Kompetenz der Mitwirkung zu steigern vermag. Allerdings muss jedoch auch der zeitliche Aspekt beachtet werden. Fakt ist, dass diese Befragung einige Jahre nach dem Training stattfindet. Insofern muss dieser Befund mit Vorsicht genossen werden. Dennoch kann die Tatsache, dass ehemalige Peacemaker eine höhere Selbstwirksamkeit und Konfliktfähigkeit erleben, ein Hinweis darauf sein, dass nachhaltige Wirkungen des Programms erzielt werden konnten. Dass hier eine Trennung zwischen schon vorhandenen Kompetenzen vor dem Peacemaker-Einsatz und erlernten Kompetenzen während des Trainings und Einsatz als Peacemaker nicht möglich ist, wird als Limitation des Forschungsdesigns erkannt.

**Hypothese 3:** Ehemalige Peacemaker weisen tendenziell ein grösseres freiwilliges Engagement auf als die Vergleichsgruppe (ihre ehemaligen Peers).

Beim freiwilligen Engagement als Ganze Skala kann kein signifikanter Unterschied anhand von T-Tests bei unabhängigen Stichproben (vgl. Kapitel 4.3.) festgestellt werden. Ebenso wenig zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang anhand der Regressionsanalyse. Bei dieser Skala wurde zusätzlich nachgeprüft, ob es einzelne Items in der Skala bzw. Bereiche des freiwilligen Engagements gibt, bei denen ehemalige Peacemaker ein signifikant höheres Engagement aufweisen als die Vergleichsgruppe. Die weiteren Analysen haben unerwarteterweise nur einen signifikanten Zusammenhang für ehemalige Peacemaker im Bereich Tierschutz ergeben. Dieses Ergebnis können wir uns aus der Praxisbeobachtung nur so erklären, dass Kinder während des Trainings z. B. Tierquälerei oft als eine Form von Gewalt nennen. Die Frage hierbei bleibt jedoch offen, wie die einzelnen Bereiche von den Befragten verstanden und interpretiert wurden und wie das freiwillige Engagement z.B. im Bereich Tierschutz bei der Befragung aufgefasst wurde. Demzufolge müsste dieser Teil des Fragebogens mit einer offenen Frage ergänzt werden, damit die Teilnehmenden angeben können, in welchem Rahmen sie sich für einen bestimmten Bereich engagieren.

Gemäss Beher et al. (2000: 13) hängt das freiwillige Engagement mit der biografischen Situation, dem Motiv und Anlass zusammen. Dies kann eine Erklärung sein, weshalb kein signifikanter Zusammenhang besteht. Die im Fragebogen abgefragten Bereiche passen nicht in den aktuellen Lebensstil (Motiv) der heutigen jungen Erwachsenen. Daher entstand keine

Signifikanz. Mit dieser Stichprobe und Umfrage können also keine allgemein signifikanten Aussagen zum freiwilligen Engagement für ehemalige Peacemaker gemacht werden.

**Hypothese 4:** Ehemalige Peacemaker weisen tendenziell gesellschaftlichen Werte eine grössere Wichtigkeit zu als die Vergleichsgruppe (ihre ehemaligen Peers).

In Bezug auf die Wichtigkeitsbeimessung der gesellschaftlichen Werte weisen die ehemalige Peacemaker mit einer Varianzaufklärung von 22% einen signifikant höheren Wert auf als die Vergleichsgruppe. Somit ist auch diese gerichtete Hypothese zu bestätigen.

Hinsichtlich der Hypothesen zum freiwilligen Engagement (Hypothese 3 + 4) wurde deutlich, dass die Einstellung bzw. Wichtigkeitsbeimessung gegenüber freiwilligem Engagement und das tatsächlich ausgeübte freiwillige Engagement von Peacemakern sich auch von der Vergleichsgruppe deutlich unterscheiden. Es wäre also interessant, diese Erkenntnis in einer weiterführenden Studie zu untersuchen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Befragten ein Engagement für gesellschaftliche Werte zwar wichtig finden, dies aber nicht auf der freiwilligen Ebene ausüben bzw. ausüben können. Der zeitliche Faktor könnte hierbei als Begründung aufgeführt werden. Interessant in Bezug auf die Wichtigkeit weisen, - nebst dem Tierschutz, der auch beim effektiven freiwilligen Engagement als signifikant hervorsteht -, die Verbesserung der Situation der Menschen mit einer Behinderung und die Unterstützung der Menschen in den armen Ländern als einzelne Bereiche ebenfalls einen signifikanten Zusammenhang auf. Ebenfalls wurde anhand der hierarchischen Regressionsanalyse im Modell 3 gezeigt, dass das Geschlecht auch einen höchstsignifikanten Einfluss auf das Ergebnis hat.

Die weiblichen Teilnehmerinnen haben höhere Angaben in Bezug auf Wichtigkeitsbeimessung der gesellschaftlicher Werte als die männlichen Teilnehmer. Hierbei stellt sich also auch die Frage nach sozialer Erwünschtheit und den sogenannten Rosenthal-Effekt (vgl. Rosenthal/Fode 1963). Dabei soll also die indirekte Einflussnahme und das Wissen der Teilnehmenden, dass die Befragung von einer Forschungsgruppe ausgewertet wird, als Verzerrungseffekt von Ergebnissen miteinbezogen werden.

Im nachfolgenden Kapitel werden nun die Limitationen und kritische Anmerkungen in Bezug auf diese Studie und deren Ergebnissen aufgeführt. Zunächst werden die methodischen Einschränkungen dargestellt.

### 5.3. Limitationen

In diesem Unterkapitel werden die Limitationen der Forschung im methodischen Bereich, in Bezug auf die Bestätigung der Hypothesen und in Bezug auf die Rahmenbedingungen der Forschungswerkstatt erläutert.

#### Limitationen im methodischen Bereich

Wie bereits in Kapitel Methoden erläutert, wird bei dieser Untersuchung kein randomisiertes Verfahren angewendet, sondern ein ex-post-facto Design. Daraus schliesst sich, dass die Wirkung der ehemaligen Rolle als Peacemaker nicht der einzige Faktor ist, der den zu untersuchenden Gegenstand beeinflusst hat, sondern dass weitere, nicht einbezogene Faktoren sicherlich zusätzlich vorhanden sind, die die Nachhaltigkeit des Peacemaker-Programms begünstigt oder vermindert haben. Diese zusätzlichen Faktoren konnten aber im Rahmen dieser Arbeit nicht berücksichtigt und erhoben werden. Somit kann nicht ausgesagt werden, ob einzig die Ausbildung und Tätigkeit der Peacemaker die höhere Konfliktfähigkeit Jahre später erklärt.

Eine weitere Einschränkung besteht bei der Stichprobenszusammensetzung. Es wurde zwar in sehr kurzer Zeit mit einer Stichprobe von  $N=81$  eine ausreichende Grösse von Teilnehmenden an der Studie erreicht, doch ist der Anteil der Vergleichsgruppe mit  $n=23$  im Vergleich zu Untersuchungsgruppe  $n=58$  etwas zu klein. Trotzdem aber konnten signifikante Zusammenhänge bei den Auswertungen gefunden werden. Zu bedenken jedoch ist, dass die Auswahl der Teilnehmenden durch die Online-Umfrage spezifisch auf die motivierteren unter den ehemaligen Peacemaker gefallen ist bzw. bei der Vergleichsgruppe auf jene, die ihrem Kollegen und ihrer Kollegin zuliebe mitgemacht haben. Teilweise haben auch die Eltern ihre Söhne und Töchter zum Mitmachen ermutigt, da sie die Untersuchung als «eine gute Sache» fanden. All dies hat die Stichprobe somit geprägt und muss auch bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden. Zum Beispiel könnte das persönliche Anfragen der ehemaligen Peacemaker ihre Motivation bei der Umfrage gesteigert haben, wohingegen die Vergleichsgruppe lediglich den Link zum Fragebogen weitergeleitet bekam. Aber auch wenn einige der Befragten das Ausfüllen des Fragebogens abgebrochen haben, so war die Stichprobe doch erfreulicherweise ausreichend. Mit einer grösseren oder ausgeglicheneren Stichprobe wären eventuell höhere Varianzaufklärungen und Effekte zum Tragen gekommen.

Des Weiteren stellt sich die Frage nach der Repräsentativität der Stichprobe. Die Grundgesamtheit, über welche in dieser Studie Aussagen gemacht werden sollen, sind alle Personen, die während der Jahre seit der Gründung des Peacemaker-Programms eine Ausbildung absolviert haben, sowie alle Schüler\*innen derselben Jahrgänge. So sollen auch Aussagen über zukünftige Peacemaker und deren Peers gemacht werden können.

Auf dieser Grundlage sind die Auswertungen zu begründen. Da für diese Studie aber lediglich Peacemaker aus zwei verschiedenen Kantonen befragt werden konnten, sind die Aussagen in Bezug auf die Grundgesamtheit nur limitiert möglich. Es kann sein, dass die Art und Weise, wie das Peacemaker-Programm in anderen Schulen durchgeführt wurde, einen erheblichen Einfluss auf die vorliegenden Ergebnisse hätte.

Auch die Art und Weise, wie die Vergleichsgruppe gebildet wurde, beeinflusst die Ergebnisse der Studie. Das Bildungsverfahren war abhängig davon, dass die ehemaligen Peacemaker ihre Peers angefragt haben, mitzumachen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass diese den ehemaligen Peacemakern ähnlich sind. Es wären also Ergebnisse mit höheren Effekten zu Stande gekommen, wenn eine nicht zu ähnliche Vergleichsgruppe gebildet hätte werden können. Aus zeitlichen Gründen und der Einschränkung in Bezug auf Datenschutzrichtlinien, erwies sich dies jedoch nicht als machbar.

Zusätzlich sind, wie auch bei der Diskussion angemerkt, die Effekte der sozialen Erwünschtheit zu betrachten. Die ehemaligen Peacemaker haben bei der Untersuchung mitgemacht, im Wissen darum, was an Erwartungen von Seiten der Forschungsgruppe im Raum stand. Es kann also von einem sogenannten Rosenthal-Effekt gesprochen werden (vgl. Rosenthal/Fode 1963). Dabei geht es um die Effekte, die von der Forschungsgruppe im Verlauf der Interaktion mit Teilnehmenden an der Befragung unbeabsichtigt hervorgerufen wurden. Diese Effekte steigern somit die Wahrscheinlichkeit dafür, dass die Befragten die Umfrage so ausfüllen, wie es den Hypothesen der Untersuchung entspricht (vgl. ebd.). Da es sich also bei der vorliegenden Untersuchung nicht um eine Doppelblind-Untersuchung handelt, sind Auswirkungen in Form einer solchen «selbsterfüllenden Prophezeiung» auf die Ergebnisse nicht ausgeschlossen.

Es stellt sich auch die Frage, ob auch der «Hawthorne-Effekt» (vgl. Colbjornsen 2003: 131) vorliegen könnte. Da die Befragten wussten, dass sie an einer Forschungsstudie teilnehmen, kann es sein, dass die bloße Teilnahme auf die Befragten einen Einfluss ausübte und somit auch auf die Befragungsergebnisse. Hinzu kommt, dass die angefragten ehemaligen Peacemaker einer Schulgemeinde eine der Forscherinnen z.T. persönlich als Schulsozialarbeiterin oder zumindest aus der Peacemaker-Ausbildung kannten. Dies könnte sich auf die Art und Weise auswirken, mit welcher Motivation und Intention der Fragebogen ausgefüllt wurde, da durch diese Beziehung von einer höheren Identifikation mit den Zielen der Forschung ausgegangen werden kann. Es ist also nicht auszuschliessen, dass die Ergebnisse der Befragung auch unter dem Einfluss der Beziehungsebene stehen und so eine Limitation hinsichtlich der Interpretation vorliegt. Im Gegensatz hierzu wurde der Vergleichsgruppe nur den Link zum Fragebogen weitergeleitet, weshalb auch vermutet wird, dass deren Motivation zur Teilnahme geringer ausfällt als diejenige der ehemalige Peacemaker.

Die Datenauswertungsmethoden können als passend bewertet werden. Hinzu kamen jedoch einige statistischen Limitationen. Die Überprüfung der Kontrollvariablen nach Normalverteilung ist bei SES der Stichprobe nicht signifikant ausgefallen. Es wurde auch gezeigt, dass das Alter und SES sich zwischen der Untersuchungsgruppe und der Vergleichsgruppe signifikant unterscheiden (vgl. Tabelle 17, Anhang D). Hierbei wäre wiederum eine grössere Stichprobe nötig gewesen, um diese Unterschiede auszugleichen. Auch bei der Skalierung der abhängigen Variablen Freiwilliges Engagement und Wichtigkeit gesellschaftlicher Werte sind wir von Intervallskalen ausgegangen, was als Voraussetzung der Regressionsanalyse gilt. Dabei müssten die Antwortangaben für eine Intervallskalierung zeitlich gesehen zwischen den Angaben gleiche Abstände vorweisen.

### **Limitationen in Bezug auf die Bestätigung der Hypothesen sowie Kontrollvariablen**

Es hat erstaunt, dass die Selbstwirksamkeit weniger Varianz aufweist als die Konfliktfähigkeit. Aufgrund der Theorie- und Literaturrecherche wurde die Steigerung der Selbstwirksamkeit durch die Rolle als Peacemaker als höher ausfallend erwartet. Dieser Effekt ist jedoch in der vorliegenden Studie (einige Jahre nach der Ausbildung) nicht mehr merklich zu erkennen. Laut Bandura (2002) wird die Selbstwirksamkeit unmittelbar nach einer Handlung erlebt. Es stellt sich die Frage, ob die Selbstwirksamkeitseinschätzung unmittelbar nach der Ausbildung um ein Erhebliches höher ausgefallen wäre. Erwartet wurde, dass die Selbstwirksamkeit in einem grösseren Ausmass durch die Ausbildung hätte gestärkt werden können. Ob der Trainingseffekt des Peacemaker-Programms bei allen Befragten im gleichen Ausmass vorhanden ist bzw. erinnert wird, ist nicht eindeutig. Hätte die Untersuchung zum Zeitpunkt stattgefunden, als die Peacemaker ihre Rolle innehatten bzw. kurz danach, so wäre das Ergebnis wohl deutlicher ausgefallen und hätte die Hypothese stärker zu bestätigen vermocht. Einige Effekte des Selbstwirksamkeitstrainings könnten inzwischen verloren gegangen sein. In Bezug auf die Hypothese 3 und 4 gibt es klar einen Unterschied zwischen Verhalten (sich freiwillig engagieren) und der Bewertung von gesellschaftlichen Werten. Deshalb wurden die Items der Skala «freiwilliges Engagement» nochmals einzeln auf Itemebene angeschaut. Nur so konnte erkenntlich werden, welche der Items mit der ehemaligen Rolle als Peacemaker signifikant korrelieren. Es ist auffallend, dass nur in wenigen Bereichen auf der Ebene des Verhaltens ein Zusammenhang mit der ehemaligen Rolle als Peacemaker besteht. Jedoch wird von den ehemaligen Peacemakern dem Engagement klar mehr Wichtigkeit beigemessen. Tatsächlich gab es bezüglich Verhalten Zusammenhänge im Einzelnen. Hier kann nur suggeriert werden, warum dem so ist. Dieser Aspekt sollte genauer untersucht werden. Ist es so, dass ehemalige Peacemaker sich bereits in sozialen Berufen engagieren und sich dies nicht in der Freizeit niederschlägt oder haben sie wenig Zeit, sich freiwillig zu engagieren in der Lebensphase, in der sie sich befinden?

Hier könnten auch das jetzige Alter und die damit verbundenen anstehenden Lebensaufgaben zum Zeitpunkt der Untersuchung relevant sein. Die Altersspanne ist jedoch bei der Stichprobe heterogen, was eine deutliche Aussage diesbezüglich wiederum erschweren würde.

In Bezug auf den Aspekt des sozioökonomischen Status musste ebenfalls mit Einschränkungen gerechnet werden. Dies deshalb, weil der sozioökonomische Status sich nur auf dem Beruf der Eltern bezog und andere ebenfalls relevante Einflussfaktoren nicht betrachtet wurden. Unter der gegebenen zeitlichen und strukturellen Rahmenbedingung wäre es nicht möglich gewesen, den sozioökonomischen Status genauer zu untersuchen. Dies wäre jedoch für die Fragestellung der Studie von Interesse gewesen. So lässt sich der Einfluss der Familie auf die Selbstwirksamkeit, Konfliktfähigkeit und auf das freiwillige Engagement nicht vom Einfluss durch die Ausbildung und Ausübung der Peacemaker-Rolle ganz klar trennen.

Ausserdem stellt sich die Frage, ob die Länge des Fragebogens ausschlaggebend war, dass sieben Teilnehmende die Umfrage an dieser Stelle (Angaben zu Berufen der Eltern) abgebrochen haben oder ob andere Gründe wie z.B. Datenschutz-Sicherheitsfragen für den Abbruch in Vordergrund standen.

### **Rahmenbedingungen der Forschungswerkstatt**

Insgesamt muss auch ergänzt werden, dass die Rahmenbedingungen der Forschungswerkstatt so gelegt waren, dass nur eine kurze Zeit für die Durchführung dieser Studie zur Verfügung stand. Es wäre wünschenswert, die Studie mit mehr zeitlicher Kapazität weiterzuführen oder zu erweitern. Diesbezüglich werden im nächsten Kapitel weiterführende Fragestellungen diskutiert.

Abschliessend soll erwähnt werden, dass die vorliegenden Ergebnisse trotz der ausgeführten Limitationen ihre Berechtigung finden.

### **5.4. Ausblick**

Im Rahmen der Befragung «Ehemalige Peacemaker heute» wurden ebenfalls die Motivation, die erlebte Selbstwirksamkeit der Peacemaker zum Zeitpunkt des Programms und die erlebte Unterstützung von Seiten der Lehrpersonen und anderen Peacemakern erhoben. Anlässlich des beschränkten Umfangs der Arbeit bzw. der zeitlichen Einschränkung, wurde darauf verzichtet, diese Daten näher auszuwerten. So könnten in einer weiterführenden Arbeit anhand von Regressionsanalysen die Zusammenhänge der Aspekte wie Motivation, Selbstwirksamkeit und das unterstützende Umfeld mit den jetzigen Einschätzungen zur Konfliktfähigkeit und Selbstwirksamkeit genauer untersucht werden. Es ist anzunehmen, dass die Motivation der Peacemaker und die Art, wie diese und deren Tätigkeit in der Schule unterstützt

wurden, einen signifikanten Einfluss darauf hat, wie selbstwirksam und konfliktfähig sie sich Jahre später einschätzen. Dabei könnten auch die Erinnerungsvariable, wie gut sich die Befragten an ihre Tätigkeit erinnern, besser einbezogen werden.

In weiterführenden Studien könnte die Variable Intensität des Programms, wie es erlebt wurde, einbezogen werden. Es gilt dann zu fragen, welche Faktoren zusätzlich beeinflussend sein könnten. Wie lange jemand das Peacemaker-Programm als Schulhausprojekt erlebt hat und auch wie häufig die Peacemaker damals eingegriffen haben (Anzahl pro Woche/Monat/Jahr), wären die massgebenden Indikatoren, um die Intensität der Umsetzung zu messen. So könnte auch der Zusammenhang zwischen der erlebten Intensität des Programms und einer möglichen Auswirkung auf den späteren Beruf ergründet werden.

Ebenso wurde der sozioökonomische Status erhoben. Die ehemaligen Peacemaker weisen eine tiefere sozioökonomische Herkunft auf als die Vergleichsgruppe. Wie dies zu begründen ist, müsste näher untersucht werden. Es könnte so gedeutet werden, dass die ehemaligen Peacemaker aus Familien stammen, die aufgrund ihres leicht niedrigeren sozioökonomischen Status häufiger mit gesellschaftlich-strukturell bedingten Konflikten zu tun haben.

In Bezug auf das freiwillige Engagement wäre es in einer weiterführenden Studie interessant, die einzelnen Tätigkeitsfelder eines Engagements zu untersuchen und auch, inwiefern die Vermutung zutrifft, dass entweder die Zeit für ein Engagement auf freiwilliger Ebene fehlt oder aber die Befragten das Engagement mit ihrem derzeitigen Beruf verknüpfen. Ebenso wäre es empfehlenswert, genauer zu befragen, was unter den einzelnen Angaben wie z.B. «Tierschutz» verstanden wurde und welche effektiven freiwilligen Tätigkeiten diese umfassen. In einer weiteren Erhebung könnte man diesen Aspekten noch vertiefter nachgehen.

Es scheint bedeutend, die Ergebnisse der Studie auch im Kontext des sozialen Wandels zu sehen. Rollenbilder verändern sich, freiwilliges Engagement und Konfliktfähigkeit wird mehr und mehr gefragt sein, nur Menschen mit gutem Selbstwirksamkeitsempfinden können sich auch mutig den Herausforderungen der Zukunft stellen. Werden die Ergebnisse dieser Studie unter diesem Aspekt betrachtet, d.h. was die Studie für die Wissenschaft, für die Politik, für das Handlungsfeld der Gewaltprävention und Gesundheitsförderung beizutragen vermag, so liegt die Frage nahe, welche Personen dann später zu Sozialarbeitenden, Mediator\*innen, Berater\*innen ausgebildet werden könnten und welche Menschen diesen Herausforderungen gewachsen sind. Ein weiterreichendes Denken scheint hier gewinnbringend. Auf der Basis der bestätigten Hypothese, dass die früheren Peacemaker später in ihrem Alltag und Umfeld eine höhere Konfliktfähigkeit ausweisen, kann auch die Ausbildung selbst neu betrachtet werden: Was heisst das für die Peacemaker-Ausbildung und die daran anschließende Begleitung der Peacemaker genau? Auf teils geäußerte Bedenken der, im Peacemaker-Programm involvierter Akteur\*innen wie z.B. Lehrpersonen, dass die Peacemaker in ih-

rer Rolle zu Streitschlichter\*innen immer wieder auch überfordert sein könnten, gilt aufgrund der Studienergebnisse zu entgegnen, dass das Selbstwirksamkeitserleben der Peacemaker auch Jahre später noch signifikant höher ausfällt als dasjenige der Vergleichsgruppe. Es spielt sicherlich eine grosse Rolle, wie gerade in diesem Zusammenhang zum Zeitpunkt des Peacemaker-Seins mit auftauchender Ohnmacht hinsichtlich des «Nicht-Lösen-Könnens» von Konflikten bei Peers umgegangen wird. Inwiefern wird das von den zuständigen Erwachsenen so begleitet, dass auch diese Ohnmachtserfahrung als Lernfeld bereichernd für spätere Situationen erlebt werden kann? Der Umgang mit Konflikten muss geübt werden, damit daraus die Konfliktfähigkeit gebildet werden kann (vgl. Drössler et al. 2007: 159).

Wie bereits erwähnt, ist der Einfluss hinsichtlich des Erlernens der Sozialen Kompetenzen innerhalb der Familie und der Peers grösser, als der Einfluss innerhalb des schulischen Kontextes (vgl. Schumann 2008: 12). So ist es nicht damit getan, dass alle Schüler\*innen in der Schule einem Sozial-Kompetenztraining beiwohnen, da die Effekte eher gering sind. Vielmehr ist dem Fakt Rechnung zu tragen, dass das Konflikte-Lösen zusammen mit Peers und der Einfluss des Verhaltens im Konflikt von und gegenüber Peers nachhaltiger und effektiver ist. Ein Stück weit bewegt sich das Peacemaker-Programm mit dem Konzept, «delegierte» Streitschlichter\*innen auszubilden, die ihr Wissen dann anwenden und so auch den anderen Peers ermöglichen, dieses Wissen zu lernen, auf ebendieser Ebene der «Selbstregulierung». Dieser Erkenntnis versuchen auch andere Programme gerecht zu werden. So funktionieren z.B. Ansätze wie derjenige des «No Blame Approach» (vgl. <https://www.no-blame-approach.de/>) auf Basis der Ermächtigung einer delegierten Helfer\*innengruppe, welche dann einen positiven Effekt auf die ganze Gruppe zu haben vermag.

Somit wird deutlich, dass Ansätze, wie soziale Kompetenzen (z.B. Konfliktfähigkeit) im schulischen Kontext gefördert und gelehrt werden können, neu zu denken sind. Es kann aufgrund vorgängiger Studien wie z.B. derjenigen von der Fachhochschule Bern, gesagt werden, dass der Ansatz der Peermediation als Ganzes als Präventionsinstrument von Gewalt anerkannt wird (vgl. Haab et al. 2013). In diesem Beitrag konnte belegt werden, was dieser Ansatz auch mit der Persönlichkeit der Peacemaker selbst zu bewirken vermag. So kann davon ausgegangen werden, dass die Peacemaker zwar diejenigen sind, die am besten die Aufgabe als Mediator\*innen (zu der sie ja auch gewählt worden sind) ausüben konnten, dass sie aber auch selbst profitierten. Somit sind sie auch später bereit, ihre Fähigkeiten zur Verfügung zu stellen, um Konflikte im Erwachsenenalter anzugehen. Es soll hier im Zusammenhang mit einem Ausblick und hinsichtlich weiterführender Studien auf den Effekt des «peer contagion» (vgl. Dishion/Tipsord 2011: 17) hingewiesen werden. Zur Frage, ob nicht alle Schüler\*innen ein Peacemaker-Training bekommen müssten, kann gesagt werden, dass sich die Peers gegenseitig mit ihrem Wissen bereichern.



## 6. Fazit

In unserem Bildungssystem besteht der Bildungsauftrag, dass die Schüler\*innen Soziale Kompetenzen erlernen. Wie im Kapitel 2.2. erläutert, besteht eine Uneinigkeit hinsichtlich der präzisen Definition der Sozialkompetenz bzw. Sozialen Kompetenzen, welche verschiedenen Facetten umfasst. Den Aspekt der Konfliktfähigkeit wurde im Rahmen dieser Studie für das Peacemaker-Programm näher untersucht. Ergänzend dazu wurde dieser Aspekt der Sozialen Kompetenzen mit der Untersuchung der Selbstwirksamkeitseinschätzung verknüpft. Dabei wurde die Frage ins Zentrum gestellt, ob sich die ehemalige Peacemaker auch heute im Alltag als selbstwirksam und konfliktfähig einschätzen. Mit dem Blick auf das freiwillige Engagement und Wichtigkeitsbeimessung gesellschaftlicher Werte, unabhängig davon, wieviel Engagement effektive ausgeübt wird, wurde versucht aufzuzeigen, inwiefern die vermutete höhere Konfliktfähigkeit und Selbstwirksamkeit sich im tatsächlichen bzw. als wichtig erachteten Engagement ausweitet und niederschlägt. Mit dieser Studie ist es gelungen, diese Zusammenhänge hinsichtlich langfristig wirkender Kompetenzen darzustellen und die Nachhaltigkeit des Peacemaker-Programms zu untermauern. In der Bildungslandschaft ist im Zusammenhang mit dem sozialen Wandel Vieles neu zu betrachten. So bleibt die Frage: «Welche Art von Schulbildung brauchen die Kinder, die in der heutigen und zukünftigen Welt zu recht kommen müssen?»

Vielmehr entsprechen die Resultate den neueren Erkenntnissen der Forschung, dass Gewaltprävention vom Ansatz her neue Wege zu gehen hat, um dem sozialen Wandel und dem steigenden Partizipationsanspruch sowie dem veränderten Partizipationsverständnis in Sachen Konfliktlösungskompetenz unter Peers gerecht zu werden. Das Peacemaker-Programm von NCBI birgt, Peers zu ermächtigen, sich gegenseitig Wissen beizubringen und sich füreinander einzusetzen. Dies steigert unweigerlich das Selbstwirksamkeitsempfinden und die Konfliktfähigkeit, so dass auch Jahre später diese Aspekte noch wirken und der Wert, dass es wichtig ist, sich für andere zu engagieren, nicht in Frage gestellt wird. So kann davon ausgegangen werden, dass sich die damaligen Peacemaker auch vermehrt für eine «bessere Welt» einzusetzen bereit sind.

## 7. Lernprozess der Forschungswerkstatt

In diesem Kapitel liegt der Fokus auf dem Gruppenprozess. In erster Linie wird die Zusammenarbeit mit dem Gelingen und den Herausforderungen in der Gruppe erläutert. Dieser Prozess wird mit der Theorie des Managements verteilter Teams nach Boos et al. (2017) erläutert. In einem zweiten Teil wird der Forschungsprozess reflektiert.

### Gruppenprozess

Die Forschungsarbeit gestaltet sich weitgehend unter räumlicher Distanz, daher scheint das Prozessmodell des Managements verteilter Teams von Boos, Hardwig und Riedmüller (2017) ein ideales Instrument als Basis zur Reflexion der Gruppenerfahrung:

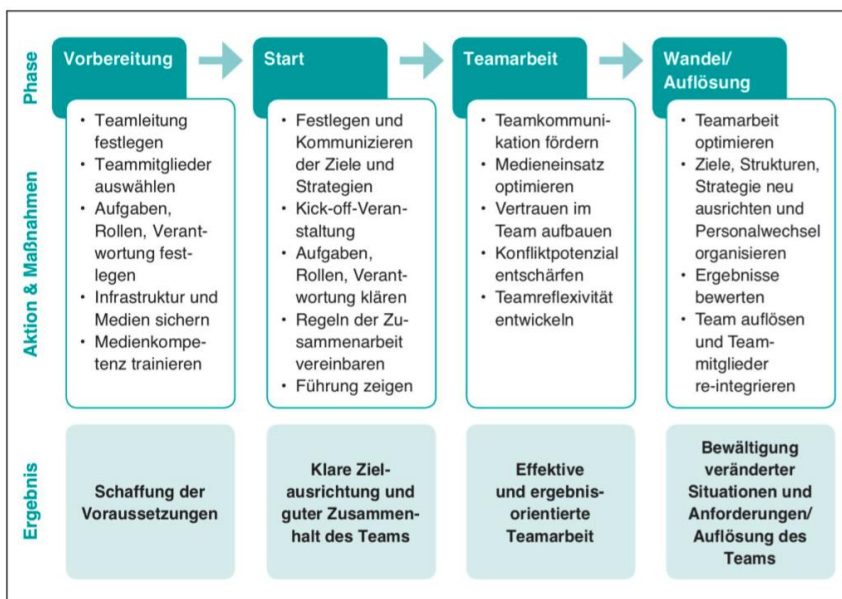


Abbildung 2: Prozessmodell vom Management verteilter Teams nach Boos et al. (2017)

Am 10.02.2019 war die Einführung in die Forschungswerkstatt (Modul MA09). Die Gruppen wurden anhand der, bei der Semestereinschreibung gewählten Themen gebildet. Unsere Gruppe bestand aus drei Studierenden.

Es folgte sogleich die erste Forschungsgruppensitzung (das Kick-off sozusagen), in der die Ziele der Projektgruppe genauer geklärt, die Form der Zusammenarbeit (in Form von einzelnen Treffen und auf Distanz) vereinbart und die grobe Aufgaben-/Rollenteilung festgelegt wurde (Phasen Vorbereitung und Start). In den kommenden wöchentlichen Treffen übernahm das gesamte Team, die Führung, so dass das Projektteam souverän auf die Ziele hinarbeiten konnte.

Gleichzeitig wurden Kommunikationsmöglichkeiten und Dokumentenaustausch erprobt und damit die Medienkompetenz der Teammitglieder trainiert. Die Randzeiten der Präsenzkurse nutzte das Projektteam für eine gemeinsame Erarbeitung der Themen und Klärung offener Punkte. So gestaltete sich die Zusammenarbeit als äusserst harmonisch, vertrauensvoll,

dynamisch und stets professionell, so dass auch kritische reflektierte Inputs ihren Platz hatten (Phase Teamarbeit). Das Projektteam wird nach Beendigung der Forschung aufgelöst (Phase Wandel/Auflösung). Zu den Grundkompetenzen für die Arbeit in räumlich verteilten Teams gehören laut Boos et al. (2017) drei Hauptbereiche: Individuelle, Team- und Führungskompetenzen:

Individuelle Kompetenzen	Teamkompetenzen	Führungskompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstmanagement</li> <li>- Kommunikation</li> <li>- Interkulturelle Kompetenz</li> <li>- Vertrauensbildung</li> <li>- Umgang mit Technologien und Technologie-wandel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teamziele und Teamrollen definieren</li> <li>- Teamnormen schaffen</li> <li>- Problemlösung</li> <li>- Konfliktlösung</li> <li>- Balance zwischen Beziehung und Aufgabe</li> <li>- Teamlernen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- als Rollenmodell für die Teammitglieder fungieren</li> <li>- Teammitgliedern Verantwortlichkeiten aufzeigen</li> <li>- Coaching-Kompetenz</li> <li>- Motivieren</li> </ul>

Abbildung 3: Grundkompetenzen in räumlich verteilten Teams nach Boos et al. (2017)

Die notwendigen Kompetenzen wurden im Forschungsteam abgedeckt. Bei den individuellen Kompetenzen waren die Teammitglieder zu Beginn mit dem Umgang mit Technologien gefordert und erarbeiteten sich im Laufe der Forschungsarbeit ein entsprechendes Niveau. Die Zusammenarbeit war stets respektvoll und das Teamklima angenehm. Auch die Präsentation des aktuellen Standes der Forschung, welche an den beiden Präsenztagen vom 02. April und 07. Mai 2019 analysiert wurde, zeigt dementsprechend ein positives Ergebnis und bestätigt die stark ausgeprägten Teamkompetenzen bei den Teammitgliedern. Die Teammitglieder motivierten sich gegenseitig und übernahmen Verantwortung.

Das VIST-Modell von Hertel (2002) zeigt auf, wie die Arbeitsmotivation im räumlich verteilten Team hoch erhalten werden kann.

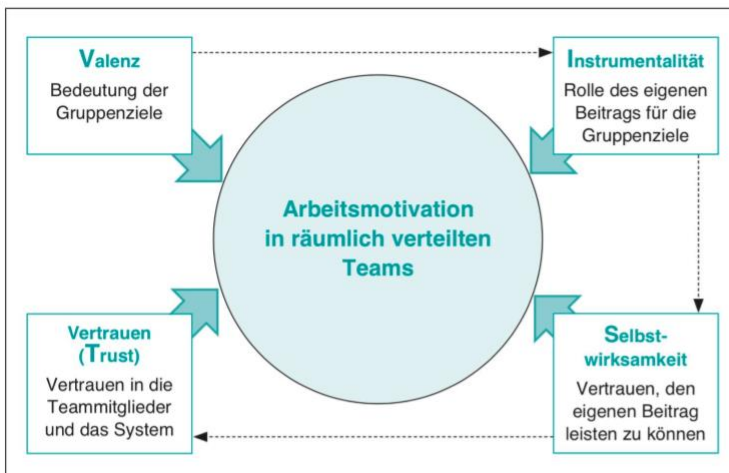


Abbildung 4: VIST-Modell nach Hertel (2002)

Alle vier Bereiche definieren die Teammitglieder als so erlebt und damit sichergestellt. Das Gruppenziel war klar für die Zeit der Projektarbeit. Es herrschte gegenseitiges Vertrauen – einerseits darin, dass das Team als Ganzes eine gute Arbeit leisten kann und andererseits, dass jedes Teammitglied seinen Beitrag leistet (oder leisten kann) und dessen Wert auch kennt. Dies ist ein weiteres Indiz für die gut gelungene Zusammenarbeit während der gesamten Forschung. Die besonderen Herausforderungen in verteilten Teams liegen laut Boos et al. (2017) vorwiegend im kommunikativen Bereich.

<b>Herausforderung</b>	<b>De-Lokalisierung</b> <i>Räumliche Distanz und mangelnder Face-to-Face-Kontakt</i>	<b>Diversität</b> <i>Kulturelle Vielfalt und Interdisziplinarität</i>	<b>Medienvermittelte Kommunikation</b> <i>Einsatz von Kommunikationsmedien</i>	<b>Netzwerkorganisation</b> <i>Projekt- und Matrixorganisation im Unternehmen</i>
<b>Teammitglied</b>	Selbstmanagement, Interpersonales Vertrauen, Teamziele, Selbstmotivation	Interkulturelle Kompetenz, Konfliktlösung, Problemlösung, Teamrollen, Normen	Medienkompetenz, Mediengestützte Kommunikation, Medienwahl, Kommunikationsregeln	Informationsflut managen, Teamregeln, multiple Teammitgliedschaften
<b>Führungskraft</b>	Zusammenhalt fördern, Ziele entwickeln und aufzeigen, Zielerreichung feststellen, Feedback	Klima sichtbar machen, Mediation via Medien, Gemeinsamkeiten aufzeigen	Moderation via Medien, Technologieeinsatz fördern, fördern und vorleben	Teamgrenzen aufzeigen, Prioritäten sichtbar machen, Teammitgliedschaften überblicken, Kompetenzverteilung aufzeigen

Abbildung 5: Herausforderungen in verteilten Teams nach Boos et al. (2017)

Die grösste Herausforderung für das Forschungsteam war im vorliegenden Fall zu Beginn die mediengestützte Kommunikation und der mangelnde Face-to-Face-Kontakt, was mit den steigenden medialen Kompetenzen (wöchentliche Treffen und Austauschplattform für die Unterlagen) gemeistert wurde. So liefen die Treffen (virtuell oder physisch) jeweils nach einem ähnlichen Schema ab:

- Was lief bisher? Was konnte erfolgreich erledigt werden? Wo gab es Schwierigkeiten?
- Wie ist der aktuelle Stand? Wo stehen wir mit der Planung/Umsetzung?
- Was steht noch an? Was ist noch offen? Was braucht das Team noch?
- Was ist bis zum nächsten Treffen zu erledigen? Wer kümmert sich um was?
- Gibt es noch Anmerkungen, Fragen oder Störungen?

Es gelang dem Forschungsteam, die Kommunikation so zu gestalten, dass ein reger Austausch stattfand und sich jedes Mitglied einbringen konnte. Dabei stellte sich das Forschungstagebuch als gutes Instrument heraus, um die Zwischenschritte zu dokumentieren und übersichtlich zu gestalten sowie Fragen für die folgenden Treffen festzuhalten. Die Teammitglieder brachten eine hohe Motivation und ein starkes Selbstmanagement in den Gruppenprozess mit ein, was als Bedingung für die Zusammenarbeit auf Distanz wahrgenommen wurde.

### **Reflexion der Zusammenarbeit**

Die Forschungsgruppe schaffte es in kurzer Zeit, handlungsfähig zu werden und sich multimedial sinnvoll auszutauschen. Als wertvolles Hilfsmittel zeigte sich das Forschungstagebuch und die Whatsapp-Gruppe. Die wöchentlichen Treffen wurden genutzt, um das Vergangene zu besprechen, offene Fragen zu klären, theoretische Einblicke in die quantitative Forschung zu erhalten und das weitere Vorgehen zu bestimmen. Während der Arbeit hatte die Forschungsgruppe stets eine gute Timeline, d.h. die Aufgaben wurden gemäss Möglichkeiten und Kapazitäten der Teammitglieder verteilt und der gesamte Ablauf verlief gut organisiert, strukturiert und abgestimmt. Alle Teammitglieder wurden gleichwertig mit einbezogen und leisteten motiviert ihren Beitrag. Das Team ist positiv überrascht über die gute Arbeit, die stets transparente Kommunikation, und es gab kaum Rückschläge oder Hindernisse zu verzeichnen. Die Teammitglieder sind sich einig, dass die Forschungsarbeit ein wertvoller Grundstein für weitere Forschung im Bereich der ehemaligen Peacemaker ist.

Es war für das Team spannend, einen vertieften Einblick in die Thematik zu erhalten und zu erkennen, dass «à jour» zu bleiben und Hemmschwellen zu überwinden immer wichtiger wird und die multimediale Zusammenarbeit zukunftsweisend ist.

Die Forschungsgruppe war in regelmässigem Kontakt mit den Schulen und den ehemaligen Peacemakern und versuchte auf verschiedensten Kanälen Vergleichsgruppe zu erreichen, was sehr gut funktionierte. Sie hätte sich jedoch gewünscht, dass sich die Vergleichsgruppe aktiver beteiligt hätte. Ohne persönliche Kontakte seitens der Forschungsgruppe mit den Schulen und den ehemaligen Peacemakern, wäre die Forschung nicht realisierbar gewesen. In einer künftigen Forschung wären der Zeithorizont und die Intensität der Zusammenarbeit mit dem zu bearbeitenden Thema abzustimmen. Die vorliegende Forschung hat einen vorgegebenen Zeithorizont von Februar 2019 bis August 2019, was für eine quantitative Forschung in dieser Grösse als eher zu kurz eingestuft werden kann. Da blieb nicht viel Zeit, grosse Änderungen vorzunehmen oder in diversen anderen Themen noch vertiefter einzugehen.

## Aufgaben im Team

In diesem Teil werden die Aufgaben der einzelnen Forschungsmitglieder aufgelistet. Diese Aufgaben wurden, wie bereits erwähnt, nach den Fähigkeiten und Ressourcen aufgeteilt. Die Gruppe hat sich sehr gut ergänzt.

**Susanne Streibert;** Einleitung, Praxisbezug, Rekrutierung von Peacemaker aus Aargau, Theoretische Herleitung (Kapitel Soziale Kompetenzen), Diskussion der Ergebnisse, Limitationen der Arbeit, Ausblick, Schlusswort, Überarbeitung der Arbeit

**Samin Sepahniya;** Konzipierung des Forschungsdesigns und Erstellen des Online-Fragebogens mit EFS, Einarbeitung in SPSS und statistischen Grundlagen, Datenbereinigung und -auswertung, Darstellung der Ergebnisse (Fokus auf quantitative Forschungsmethode und Auswertung), Diskussion der Ergebnisse

**Marisa Anthamatten;** Erarbeitung der theoretischen Herleitung (Kapitel Selbstwirksamkeit und freiwilliges Engagement), Struktur der Arbeit, Verknüpfung mit Theorie in den Ergebnissen, Kontaktaufnahme mit Peacemakern aus dem Wallis, Lernprozess und Quellenverzeichnis.

Unser Begleitdozent, **Wim Nieuwenboom**, spielte eine sehr wichtige Rolle. Er begleitete uns sehr eng, da niemand von uns dreien bis anhin eine vollständige quantitative Studie durchgeführt hat. So gab er uns sehr wichtige Ratschläge und Informationen.

## Forschungsprozess

Die Forschungsgruppe hatte bisher noch keine Erfahrungen im Erarbeiten einer quantitativen Forschung. Daher gab es sehr viele Lernerfahrungen. Jeder Schritt war ein Prozess, der neu war. Es brauchte eine Zeit des Herantastens, bis die Forschungsgruppe im Denken von Forschenden waren. In der quantitativen Forschung, insbesondere bei der Auswertung der Daten, geht es um eine ganz andere Sprache, die sehr mathematisch klingen kann.

Die erste Herausforderung in dieser Forschungsarbeit war das definieren der Fragestellung. Das Thema der Forschungswerkstatt war sehr umfangreich und sich zu einigen, welche Fragestellung die Gruppe am meisten interessierte und welche auch im zeitlich begrenzten Rahmen möglich war, bedurfte einer gewissen Vorkenntnis des Themas. Einige hatten diesbezüglich mehr Erfahrung als andere. Die Gruppe einigte sich bereits drei Wochen nach Beginn des Semesters auf eine Fragestellung.

Die Forschungsgruppe war sich lange nicht sicher, ob sie eine Vergleichsgruppe von ehemaligen Peers zusammenbekommen würde, da sie diese nicht kontrollieren konnte und auf die ehemaligen Peacemaker vertrauen musste. Daher hatte sie einen Plan B mit vier Hypothesen aufgestellt, welche die ehemaligen Peacemaker untereinander verglichen hätten. Doch nach der Durchführung der Umfrage war eine genügend grosse Stichprobe und Vergleichsgruppe vorhanden, so dass auf den Plan B verzichtet werden konnte.

Der Aufbau der Arbeit hat die Forschungsgruppe im Verlauf geändert. Die Arbeit war so aufgebaut, wie die Gruppe vorgegangen war: zuerst das Peacemaker-Programm, danach der Forschungsstand, die Fragestellung und Hypothesen, anschliessend die theoretische Herleitung und danach die Datenerhebung mit Diskussion und Limitationen. Doch im Verlauf des Prozesses und mit vermehrtem Einblick in anderen quantitativen Forschungen, hat die Forschungsgruppe den Aufbau angepasst und die theoretische Herleitung vor die Fragestellung und Hypothesen gestellt. Dies war sicher auch ein Lernprozess der Gruppe.

Eine weitere Herausforderung war das Erarbeiten der Umfrage: was gehört in eine solche Umfrage, was macht Sinn? welche Tools wurden vermehrt getestet und sind auch aussagekräftig? Dies nahm sehr viel Zeit in Anspruch. Die Umfrage wurde online über unipark.com von Samin Sepahniya gemacht. Dies war eine grosse Fleissarbeit und Lernprozess für sie.

Durch die persönlichen Kontakte von Susanne Streibert und Marisa Anthamatten verfügte die Gruppe über Kontaktdaten von ehemaligen Peacemakern aus Schulen aus dem Oberwallis und dem Kanton Aargau. Die Gruppe prüfte verschiedene Vorschläge, wie sie Kontakt mit der Stichprobe aufnehmen könnte: via E-Mailversand, Telefonanrufe, Facebook, Instagram usw. Sie entschied sich für Telefonanrufe und Kontakt über Facebook. Dies war sehr zeitintensiv, jedoch auch ein wichtiger Prozess. Vor dem endgültigen Versenden der Umfrage mit der Stichprobe hat die Gruppe diverse Pretests durchgeführt. Dabei hat sie gelernt, Feedback anzunehmen und kritisch zu sein sowie blinde Flecken zu erkennen.

Schliesslich hat die Gruppe sehr viele Daten für die Fragestellung erhoben: so wurde z.B. der sozioökonomische Status der Eltern und der ehemaligen Peacemakern und der Vergleichsgruppe erhoben, obwohl dies nur einen geringen Zusammenhang mit der Fragestellung hat. Dies war ein grosser Aufwand bei der Auswertung der Daten. Für eine nächste Forschung in diesem Rahmen würde sich die Forschungsgruppe von Anfang an mehr eingrenzen und klar fokussieren. Jedoch können die jetzigen Daten für viele weitere interessante Fragestellungen verwendet werden. Die Gruppe hat gelernt, in dieser kurzen Zeit, das Beste aus den Resultaten zu entnehmen. Wie bereits am Anfang erwähnt, war die gesamte Forschung ein grosser Lernprozess für die Forschungsgruppe. Jede konnte viel davon profitieren. Die Forschungsgruppe hat ein Bewusstsein für Forschung und die Bedeutung der Resultate erlernt. Zum Schluss war es für die Gruppe ernüchternd, wie viele Limitationen zu berücksichtigen sind. Da stellen sich Fragen wie: Sind die Ergebnisse trotz all diesen Limitationen interpretierbar? Machen die Ergebnisse überhaupt Sinn? Macht es Sinn unter diesem quantitativen Paradigma zu forschen? Die Antwort darauf lautet JA, da Wirkungsfragen vor allem quantitativ erhoben werden können. Um ein ganzheitliches Bild zu erhalten, kann der Mix-Methode-Ansatz verwendet werden. Dieser hätte auch sehr gut zur vorliegenden Forschungsarbeit gepasst, doch aus zeitlichen Gründen fehlte die Kapazität, qualitative Methoden anzuwenden.

## 8. Quellenverzeichnis

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement e.V./QUEM (Hg.) (2003). Lernen in Tätigkeitsfeldern bürgerschaftlichen Engagements – Transferprozesse in die Erwerbsarbeit. Fallstudien in ausgewählten Regionen Deutschlands. Heft 46. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Atteslander, Peter (2010). Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Averdijk, Margit/Eisner, Manuel/Luciano, Eva/Valdebenito, Sara/Obsuth, Ingrid (2015). Wirksame Gewaltprävention. Eine Übersicht zum internationalen Wissensstand. Bern: BBL.

Bandura, Albert (1992). Exercise of personal agency through the selfefficacy mechanism. In: Schwarzer, Ralf. (Hg.). Self-efficacy: Thought control of action. Washington: Hemisphere. S. 115–128.

Bandura, Albert (1997). Self-efficacy - The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman and Company.

Bergius, Rudolf/Schmalt, Heinz Dieter (1994). Motivation, Motivationsforschung. In: Häcker, Hartmut/Stapf, Kurt H. Stapf. Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: o.V. S. 491–495.

Behr, Karin/Liebig, Reinhard/Rauschenbach, Thomas (2000). Strukturwandel des Ehrenamtes. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozess. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Berner Fachhochschule (2013). Schulbefragung Ehemalige Peacemaker. Version 2. Unveröffentlichter Fragebogen. Hochschule für Soziale Arbeit, Berner Fachhochschule. Bern.

Bierhoff, Hans-Werner/Burkart, Thierry (1995). Einstellungen und Motive ehrenamtlicher Helfer. In: Gruppendynamik. Vol. 26 (3). o.O.: o.V. S. 373–386.

Boos, Margarete/Hardwig, Thomas/Riedmüller, Martin (2017). Führung und Zusammenarbeit in verteilten Teams. Göttingen: Hogrefe.

Brandstätter, Veronika (2001). Motivation. In: Wenninger, Gerd (Hg.). Lexikon der Psychologie in 5 Bänden. Heidelberg/Berlin: o.V. S. 91–94.

Bühner, Markus (2011). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson Studium.

Connolly, John (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. Canadian Journal of Behavioural Science 21. S. 258–269.

Colbjornsen, Tom (2003). Der Hawthorne-Effekt oder die Human-Relations-Theorie: Über die experimentelle Situation und ihren Einfluss. In: Larsen, S. U. et al. (Hg.). Theorien und Methoden in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag/GWV Fachverlage GmbH.



Dane, Andrew V./Schneider, Barry H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review* 18. S. 23-45. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272735897000433> [Zugriffsdatum: 16.07.2019].

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) 2016 (Hg.). Grundlagen. In Lehrplan 21. Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage, bereinigte Fassung vom 29.2.2016. Luzern: D-EDK-Geschäftsstelle. URL.: [https://v-ef.lehrplan.ch/container/V\\_EF\\_Grundlagen.pdf](https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_Grundlagen.pdf). S. 13-16 und S. 15-46. [Zugriffsdatum: 13.03.19].

Dishion, Thomas/Tipsord M., Jessica (2011). Peer Contagion in Child an Adolescent and Emotional Development. In: US National Library of Medicine. URL.: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3523739/pdf/nihms275358.pdf> [Zugriffsdatum: 16.07.2019].

Drössler, Stephanie/Jerusalem, Matthias/Mittag, Waldemar (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Implementation eines Lehrerfortbildungsprojekts. URL.: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/droessler\\_et\\_al\\_sozialeKompetenzen2007.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/droessler_et_al_sozialeKompetenzen2007.pdf). [Zugriffsdatum: 17.10.2018].

Düx, Wiebken (2003). Lernend Verantwortung übernehmen. Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten durch freiwilliges Engagement in Jugendverbänden. In: Thole, W./Hoppe, J. (Hg.). *Freiwilliges Engagement – ein Bildungsfaktor. Berichte und Reflexionen zur ehrenamtlichen Tätigkeit von Jugendlichen in Schule und Jugendarbeit*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag. S. 167-193.

Düx, Wiebken/Prein, Gerald/Sass, Erich/Tully, J. Claus (2008). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. Wiesbaden: Springer VS.

Eberle, Franz/Schumann, Stephan/Oepke, Maren/Müller, Claude/Hesske, Stefan/Pflüger, Michael/Barske, Nina (2009). *Instrumenten- und Skaldokumentation zum Forschungsprojekt "Anwendungs- und problemorientierter Unterricht in gymnasialen Lehr-/Lernumgebungen (APU)"*. Zürich: Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik (IGB).

Enquete-Kommission. «Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements» des Deutschen Bundestages (Hg.) (2002). *Bericht. Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft*. Opladen: o.V.

Euler, Dieter (2004). *Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen: Grundfragen und theoretische Fundierung*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen.

Euler, Dieter (1997). Sozialkompetenz als didaktische Kategorie – vom «didaktischen Impressionsmanagement» zu einem Forschungsprogramm. In: Rolf, Dubs/Dubs, Luzi (Hg.). *25 Jahre IWP. Tagungsbeiträge, Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis*. St. Gallen: Hochschule St. Gallen. Institut für Wirtschaftspädagogik. S. 279-318.

Field, Andy P. (2009). *Discovering statistic using SPSS*. 3. Aufl. *Introducing Statistical Methods Series*. Los Angeles, London: Sage.

Fröhlich - Gildhoff, Klaus (2013). *Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit. Begleiten, Unterstützen und Fördern in Familie, Kita und Grundschule*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Fuchs, Carina (2005). Selbstwirksam lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen - Bedingungen - Umsetzungsbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. URL: [https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5481/pdf/Fuchs\\_2005\\_Selbstwirksam\\_lernen\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5481/pdf/Fuchs_2005_Selbstwirksam_lernen_D_A.pdf) [Zugriffsdatum: 05.04.2019].

Ganzeboom, Harry B. (2010). A new international socio-economic index (ISEI) of occupational status for the international standard classification of occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from 11 the ISSP 2002-2007. Paper presented at the Annual Conference of International Social Survey Programme. Lisbon.

Ganzeboom, Harry B./De Graaf, Paul M./Treiman, Donald J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research* 21 (1). S. 1-56.

Gensicke, Thomas (2005). Hauptbericht. Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004. In: Gensicke, Thomas/Picot, Sibylle/Geiss, Sabine (2005). Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Hauptbericht. URL: [https://www.dza.de/fileadmin/dza/pdf/fws/BMFSFJ\\_2005\\_FWS\\_2004\\_Freiw\\_Eng\\_1999-2004.pdf](https://www.dza.de/fileadmin/dza/pdf/fws/BMFSFJ_2005_FWS_2004_Freiw_Eng_1999-2004.pdf). [Zugriffsdatum: 15.12.2018]. S. 15-257.

Haab Zehrê, Katharina/Neuenschwander, Peter/Rondi, Chiara/Lienhard, Susanna (Hg.) (2013). Evaluation des Gewaltpräventionsprogramms „Peacemaker“. Eine Studie im Auftrag des Bundesamtes für Sozialversicherungen (BSV). Bern: BBL.

Hertel, Guido (2002). Management virtueller Teams auf der Basis sozialpsychologischer Theorien. Das VIST Modell. In: Witte, Erich. H. (Hg.). *Sozialpsychologie wirtschaftlicher Prozesse: Beiträge des 17. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie*. Lengerich: Pabst Science Publishers. S. 172-202.

Hussy Walter/Schreier Margrit/Echterhoff Gerald (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. 2., überarbeitete Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.

Jerusalem, Matthias/Klein-Hessling, Johannes (2002). Soziale Selbstwirksamkeitserwartung. In: Matthias Jerusalem/Johannes Klein-Hessling/Isodore Schlesinger (Hg.). *Skalendokumentation zu «Sicher und gesund in der Schule»*. Humboldt-Universität zu Berlin: Unveröffentlichtes Manuskript. S. 6.

Jakob, Gisela (1993): *Zwischen Dienst und Selbstbezug*. Opladen: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Kanning, Uwe Peter (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie* 210. S. 154-163.

Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2001). Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Rahmen des lebenslangen Lernens schaffen. URL: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020219/COM\(01\)0678DE.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020219/COM(01)0678DE.pdf). [Zugriffsdatum: 17.11.2018].

Krapp, Andreas/Ryan, Richard M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Jerusalem, Matthias (Hg.). *Selbst-*

wirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44. Weinheim: Beltz Verlag. S.54-82.

Krus, Astrid (2004). Mut zur Entwicklung. Das Konzept der psychomotorischen Entwicklungstherapie. Reihe Motorik, Band 26. Schorndorf: Karl Hofmann Verlag.

Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan/Ebert, Thomas/Schehl, Julia (2013). Statistik. Eine verständliche Einführung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Leppin, Anja (1999). Förderung von sozialer Kompetenz bei Jugendlichen: Wem helfen Präventionsprogramme? In: Röhrl, Bernd (Hg.). Prävention und Gesundheitsförderung. Tübingen: DGVT-Verlag, S. 203-219.

Müller-Kohlenberg, Hildegard (1996). Laienkompetenz im psychosozialen Bereich. Beratung – Erziehung – Therapie. Opladen: Heggen Verlag.

NCBI Schweiz (2019). Projektbeschrieb Peacemaker. URL: <https://www.ncbi.ch/de/projekte/peacemaker> [Zugriffsdatum: 13.03.2019].

Olk, Thomas (1993). Sozialengagement als Lebensstil. Das Ehrenamt in der Bürgergesellschaft – Biographieanalytische Zugänge und sozialpolitische Schlussfolgerungen. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. Heft 9. S. 270-272.

Pekrun, Reinhard (1994). Schule als Sozialisationsinstanz. In K.A. Schneewind (Hg.). Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Enzyklopädie der Psychologie, D, I, 1. Göttingen: Hogrefe. S. 465-494.

Prüfer, Peter/Rexroth, Margrit (2000). Zwei-Phasen-Pretesting ZUMA-Arbeitsbericht 2000/08. ISSN 1437-4110. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen - ZUMA-. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-200864> [Zugriffsdatum: 16.07.2019].

Picot, Sibylle/Geiss, Sabine (2007). Freiwilliges Engagement Jugendlicher. Daten und Fakten. Gütersloh: o.V.

Rauschenbach, Thomas (Hg.) (1992). Vom öffentlichen und privaten Nutzen des Sozialen Ehrenamtes. In: Müller, Sabine/Rauschenbach, Thomas. (Hg.). Das soziale Ehrenamt. Nützliche Arbeit zum Nulltarif. Weinheim/München 2. Aufl. S. 223-242.

Reichwein, Susanne/Freund, Thomas (1992). Jugend im Verband. Karrieren-Action-Lebenshilfe. Opladen: o.V.

Ribeaud, Denis (2015). Entwicklung von Gewalterfahrung Jugendlicher im Kanton Zürich 1999-2014. Forschungsbericht. Zürich: ETH Library. D GESS – Professur für Soziologie Kriminologische Forschungseinheit. URL: [https://stoppgewalt.zh.ch/internet/microsites/stopp\\_gewalt/de/ueber\\_uns/kgj/\\_jcr\\_content/content-Par/downloadlist\\_1354628954817/downloaditems/studie\\_entwicklung\\_v.spooler.download.1429690114272.pdf/Bericht+JuBeZH2014\\_v5.2-ONLINE.pdf](https://stoppgewalt.zh.ch/internet/microsites/stopp_gewalt/de/ueber_uns/kgj/_jcr_content/content-Par/downloadlist_1354628954817/downloaditems/studie_entwicklung_v.spooler.download.1429690114272.pdf/Bericht+JuBeZH2014_v5.2-ONLINE.pdf) [Zugriffsdatum: 16.10.2018].

Rosenthal, Robert/Fode, Kermit L. (1963). Psychology of the scientist: Three experiments in experimenter bias. Psychological Reports, 12. 491-511.

Rönnau-Böse, Maïke/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2015). Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne 1. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Satow, Lars/Schwarzer, Ralf. (2003). Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Analyse individueller Wachstumskurven. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 50. S. 168–181.

Selman, L. Robert (1984). Die Entwicklung des sozialen Verstehens. *Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Schumann, Stephan (2008). Förderung von Sozialkompetenzen im Unterricht – aber wie? Die Bedeutung und Wirkungsweise kooperativer Lernformen. In: *Netzwerk - Zeitschrift der Wirtschaftsbildung Schweiz*, 102(2). S. 10-23. URL: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/13703/>. [Zugriffsdatum: 16.07.2019].

Schüll, Peter (2004). *Motive Ehrenamtlicher. Eine soziologische Studie zum freiwilligen Engagement in ausgewählten Ehrenamtsbereichen*. Berlin: Springer Verlag.

Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias, Hopf, Diether. (Hg.). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44. Weinheim: Beltz Verlag. S. 28 - 53.

Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (Hg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.

Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2013). *General Self-Efficacy Scale (GSE)*. Measurement Instrument Database for the Social Science. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Stump, Kathryn/Ratliff, Jacklyn/Wu, Yelena/Patricia, Hawley (2009). Theories of social competence from the top-down to the bottom-up: A case for considering foundational human needs. In J. L. Matson (Hg.). *Social behavior and skills in children*. New York: Springer Science + Business Media. S. 23-37. URL: <http://www.springer.com/978-1-4419-0233-7> [Zugriffsdatum: 12.12.2018].

Urwyler, Christoph (2016). *Evaluation der Umsetzung von „Peacemaker Plus“*. Bern: Berner Fachhochschule Soziale Arbeit. S. 13-26.

Ute, Karl (2010). Alter(n) und Soziale Arbeit. In: Schewpe, Cornelia/Schröer, Wolfgang (Hg.). *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online Fachgebiet: Soziale Arbeit, Soziale Herausforderungen der Sozialen Arbeit*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention) (2018). Abgeschlossen in New York am 20. November 1989. Von der Bundesversammlung genehmigt am 13. Dezember 1996. Ratifikationsurkunde durch die Schweiz hinterlegt am 24. Februar 1997. In Kraft getreten für die Schweiz am 26. März 1997. (Stand am 8. April 2010). URL.: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19983207/201610250000/0.107.pdf> [Zugriffsdatum: 11.11.2018].

Von Rosenblatt, Bernhard (Hg.) (2001). *Freiwilliges Engagement in Deutschland – Freiwilligensurvey 1999 – Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichen Engagement*. Band 1. 2. Aufl. Gesamtbericht. Schriftenreihe des

Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Band 194.1. Wiesbaden: VS Verlag.

Weiss, Hans (2011). So früh wie möglich – Resilienz in der interdisziplinären Frühförderung. In Zahnder, Margherita (Hg.). Handbuch der Resilienzförderung. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer. S. 330 – 349.

Wustmann, Corina (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. Schweiz: Zeitschrift für Pädagogik 51. S. 192-206.

Wygotsky, Lew (1987). Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.

Zimmer, Renate (2012). Psychomotorik für Kinder unter 3 Jahren. Entwicklungsförderung durch Bewegung. 2. Aufl. Freiburg im Brsg.: Verlag Herder.

## **9. Anhang**

Anhang A: ehrenwörtliche Erklärung

Anhang B: Fragebogen

Anhang C: Protokoll Pretest

Anhang D: Zusätzliche Auswertungen

## Anhang A: ehrenwörtliche Erklärung

Wir versichern, den vorliegenden Forschungsbericht ohne fremde Hilfe angefertigt zu haben. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäss aus Veröffentlichungen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Zudem versichern wir, die Inhalte und Ergebnisse der Arbeit, so wie sie in der vorliegenden Arbeit aufgeführt sind, nicht im Rahmen anderer Arbeiten weiter zu verwenden.

Olten, 17.07.2019

Marisa Anthamatten



Samin Sepahniya



Susanne Streibert



## Anhang B: Fragebogen

### 1 Standardseite

**Bitte geben Sie hier an, von wem Sie den Fragebogen erhalten haben.**

von der Forschungsgruppe

von einem Freund/ einer Freundin aus der Schulzeit

von meinen Geschwistern

von meiner ehemaligen Schule

andere, nämlich

### 2 Peacemaker Programm

**Angaben zum Peacemaker-Programm**

**Waren Sie an einer Schule mit Peacemaker-Programm?**

ja

nein

**Wie gut erinnern Sie sich daran, dass es an Ihrer Schule Peacemaker gab?**

sehr gut

gut

mittelmässig

schlecht

sehr schlecht

**Waren Sie an Ihrer Schule Peacemaker?**

ja

nein



### 3.1 Kopie von Nur für Peacemaker

#### In welcher Klasse waren Sie Peacemaker?

Bitte Zutreffendes ankreuzen.

- in keiner Klasse
- 3. Klasse
- 4. Klasse
- 5. Klasse
- 6. Klasse
- 7. Klasse
- 8. Klasse
- 9. Klasse

#### Wie gut erinnern Sie sich noch an Ihren Einsatz als Peacemaker?

- sehr gut
- gut
- mittelmässig
- schlecht
- sehr schlecht

#### Wie alt waren Sie, als Sie Peacemaker waren?

Jahre

### 3.2 Einsatz als Peacemaker

Wenn Sie an Ihren Einsatz als Peacemaker zurückdenken: Inwieweit stimmen folgenden Aussagen für Sie?

	stimmt gar nicht	eher nicht	eher schon	stimmt völlig
Wenn ich als Peacemaker nicht weiter wusste, holte ich mir Hilfe von einer Lehrperson oder anderen Erwachsenen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seit ich Peacemaker war, ging ich besser mit Provokationen und Ärger um.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich war gerne Peacemaker.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Peacemaker konnte ich anderen helfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrerinnen und Lehrer halfen uns dabei, Peacemaker zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 3.2.1 Einsatz II

Wenn Sie an Ihren Einsatz als Peacemaker zurückdenken: Inwieweit stimmen folgenden Aussagen für Sie?

	stimmt gar nicht	eher nicht	eher schon	stimmt völlig
Als Peacemaker hatte ich Angst, etwas falsch zu machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich als Peacemaker nicht weiter wusste, habe ich mir Hilfe von einem anderen Peacemaker geholt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich einen Streit unter Schülern in meinem Alter (oder jünger) sah, habe ich meistens eingegriffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peacemaker waren an meiner Schule unbeliebt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peacemaker zu sein war langweilig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es war zu schwierig für mich, Peacemaker zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gab so wenig Streit, dass ich nicht wusste, ob es mich als Peacemaker überhaupt braucht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gelang mir als Peacemaker häufig einen Streit zu schlichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**3.2.2 Streit schlichten**

**Inwieweit stimmen folgenden Aussagen für Sie?**

	stimmt gar nicht	eher nicht	eher schon	stimmt völlig
Ich kann heute in meinem Umfeld (Arbeitsplatz, Ausbildung, Freizeit) Streit schlichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe schon einmal probiert in meinem Umfeld (Arbeitsplatz, Ausbildung, Freizeit) Streit zu schlichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe schon mal einen Streit in meinem Umfeld (Arbeitsplatz, Ausbildung, Freizeit) erfolgreich geschlichtet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**4 Fragen zur Team- oder Gruppenarbeit**

**Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?**

Bitte berücksichtigen Sie bei den folgenden Antworten Ihr Verhalten in den letzten sechs Monaten. Wenn eine bestimmte Situation in letzter Zeit nicht aufgetreten ist, antworten Sie so, wie Sie reagiert hätten.

Wenn ich in einem Team oder in einer Gruppe arbeite, .....

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
akzeptiere ich berechtigte Argumente der anderen, auch wenn sie meinen Argumenten widersprechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
schaffe ich es, meinen Teammitgliedern gegenüber den richtigen Ton zu treffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bleibe ich ruhig, wenn meine Argumente von den anderen kritisiert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bin ich auch bei Meinungsverschiedenheiten gegenüber den anderen freundlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
reagiere ich auf Kritik der anderen an meiner Position zu einem Thema gelassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bleibe ich ruhig, wenn andere in der Gruppe etwas falsch machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 4.1 Sozialverantwortung

##### Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

Bitte berücksichtigen Sie bei den folgenden Antworten Ihr Verhalten in den *letzten sechs Monaten*. Wenn eine bestimmte Situation in letzter Zeit nicht aufgetreten ist, antworten Sie so, wie Sie reagiert hätten.

Wenn ich in einem Team oder in einer Gruppe arbeite, .....

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
achte ich darauf, dass bei Entscheidungen einzelne Personen nicht benachteiligt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dann achte ich darauf, dass alle beteiligt sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
achte ich darauf, dass bei Entscheidungen des Teams nicht andere Teams benachteiligt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
so schreite ich ein, wenn ich merke, dass einige im Team ausgenutzt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
achte ich darauf, dass alle im Team gerecht behandelt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 5 Weitere Angaben zur Person

##### Inwieweit stimmen die folgenden Aussagen für Sie?

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unerwarteten Situationen weiss ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**5.1 SW II**

**Inwieweit stimmen die folgenden Aussagen für Sie?**

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für jedes Problem kann ich eine gute Lösung finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiss ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**6 Soziales Engagement**

**Freiwilliges Engagement**

Wie wichtig sind Ihnen diese ausgeführten Ziele?  
Bitte geben Sie an, was am ehesten zutrifft.

	gar nicht wichtig				sehr wichtig
Besseres Zusammenleben in meinem Wohnort	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umwelt- und Klimaschutz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tierschutz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interessen von Jugendlichen, jungen Leuten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verbesserung der Situation der Behinderten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Besseres Zusammenleben von Ausländern und Schweizern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterstützung armen, sozial schwachen Menschen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soziale und politische Veränderungen in der Schweiz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterstützung hilfsbedürftiger älterer Menschen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterstützung der Menschen in den armen Ländern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pflege schweizer Kultur und Tradition	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere Ziele, nämlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 7 freiwilliges Engagement - Aktivität

### Freiwilliges Engagement

Wie aktiv setzen Sie sich in Ihrer Freizeit für soziale und politische Ziele oder einfach für andere Menschen ein. Geben Sie an, was am ehesten zutrifft.

	nicht aktiv	1-6 mal pro Jahr	1-2 mal pro Monat	einmal pro Woche	fast täglich
Besseres Zusammenleben in meinem Wohnort	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umwelt- und Klimaschutz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tierschutz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interessen von Jugendlichen, jungen Leuten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verbesserung der Situation der Behinderter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Besseres Zusammenleben von Ausländern und Schweizern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterstützung armen, sozial schwachen Menschen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soziale und politische Veränderungen in der Schweiz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterstützung hilfsbedürftiger älterer Menschen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterstützung der Menschen in den armen Ländern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pflege schweizer Kultur und Tradition	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere Ziele, nämlich <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 8 Angaben zur Person

### Fragen zur Person

#### Wo gingen Sie zur Schule?

Bitte geben Sie die Postleitzahl oder den Ort an.

#### Geschlecht

- weiblich
- männlich
- anderes

#### Wann Sind Sie geboren?

Geben Sie bitte den Monat und das Jahr an. (z.B. Monat 04, Jahr 1999)

Monat  Jahr

## 8.1 Berufliche Situation

### Wie sieht Ihre berufliche Situation derzeit aus?

Mehrere Antworten möglich. Bitte geben Sie jeweils die genauere Angaben an.

- erwerbstätig, als
- in der Berufsausbildung, als
- im Studium, welches
- Mutter-, Vaterschaftsurlaub
- Hausfrau, Hausmann
- arbeitslos, erwerbslos
- andere (z.B. im Ausland), nämlich

Was ist Ihr Traumberuf?

- Bitte hier angeben:
- Mein jetziger Beruf ist mein Traumberuf.

## 9 Angaben zur Familie

### Geschwister

**Wie viele Geschwister haben Sie?** (inkl. Halbgeschwister, Stiefgeschwister, Pflegegeschwister)

Bitte geben Sie Zutreffendes an.

- Wie viele ältere Geschwister haben Sie?
- Wie viele jüngere Geschwister haben Sie?
- Ich habe eine Zwillingsschwester bzw. einen Zwilling Bruder.
- Ich habe keine Geschwister.

**Waren Ihre Geschwister an ihrer Schule Peacemaker?**

- Ja
- Nein

**9 Angaben zur Familie****Geschwister**

**Wie viele Geschwister haben Sie?** (inkl. Halbgeschwister, Stiefgeschwister, Pflegegeschwister)

Bitte geben Sie Zutreffendes an.

Wie viele ältere Geschwister haben Sie?

Wie viele jüngere Geschwister haben Sie?

Ich habe eine Zwillingsschwester bzw. einen Zwilling Bruder.

Ich habe keine Geschwister.

**Waren Ihre Geschwister an ihrer Schule Peacemaker?**

Ja

Nein

**10 Sozio III****Angaben zu Ihrer Mutter\* (ggf. Adoptivmutter, Pflegemutter, Stiefmutter)****Welche Ausbildungen hat Ihre Mutter\* abgeschlossen?**

Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Antworten an.

Obligatorische Schule (Primar-, Real-, Sekundarschule)

Berufslehre oder Berufsschule

Maturitätsschule, Berufsmittelschule, Fachmittelschule, Lehrer/innenseminar

Höhere Fachschule (z.B. Meister, eidg. Diplom)

Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Technikum

Universität, ETH

weiss nicht



**10.1 Beruf Mutter****Ist Ihre Mutter\* zurzeit berufstätig?**

- ja, vollzeit
- ja, teilzeit (50% oder mehr)
- ja, teilzeit (weniger als 50%)
- nicht berufstätig, aber auf Arbeitssuche
- nein, nicht berufstätig (z.B. Hausfrau, Rentnerin, IV-Bezügerin)
- ich habe keine Mutter mehr/kenne meine Mutter nicht

**10.1.1.1 BerufII Mutter****Welchen Beruf übt Ihre Mutter\* zurzeit aus?**

Falls Ihre Mutter\* zurzeit nicht erwerbstätig ist, geben Sie bitte den Beruf an, den Ihre Mutter **zuletzt** ausgeübt hat. Bitte tragen Sie die genaue Berufsbezeichnung ein. (z.B. Architektin, Detailhandelsfachangestellte, kaufmännische Angestellte, Lehrerin, Pflegefachfrau etc.)

Zurzeit ist meine Mutter tätig als

Zuletzt war meine Mutter tätig als

**Welchen Beruf übte Ihre Mutter\* aus während Ihrem Einsatz als Peacemaker bzw. während Ihrer Schulzeit?**  
Bitte tragen Sie die genaue Berufsbezeichnung ein.

**11 Sozio III Vater****Angaben zu Ihrem Vater\* (ggf. Adoptivvater, Pflegevater, Stiefvater)****Welche Ausbildungen hat Ihr Vater\* abgeschlossen?**

Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Antworten an.

- Obligatorische Schule (Primar-, Real-, Sekundarschule)
- Berufslehre oder Berufsschule
- Maturitätsschule, Berufsmittelschule, Fachmittelschule, Lehrer/innenseminar
- Höhere Fachschule (z.B. Meister, eidg. Diplom)
- Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Technikum
- Universität, ETH
- weiss nicht

## 11.1 Beruf Vater

### Ist Ihr Vater\* zurzeit berufstätig?

- ja, vollzeit
- ja, teilzeit (50% oder mehr)
- ja, teilzeit (weniger als 50%)
- nicht berufstätig, aber auf Arbeitssuche
- nein, nicht berufstätig (z.B. Hausmann, Rentner, IV-Bezüger)
- ich habe keinen Vater mehr/kenne meinen Vater nicht

#### 11.1.1.1 Beruf II Vater

##### Welchen Beruf übt Ihr Vater\* **zurzeit** aus?

Falls Ihr Vater\* zurzeit nicht erwerbstätig ist, geben Sie bitte den Beruf an, den Ihr Vater **zuletzt** ausgeübt hat.  
Bitte tragen Sie die genaue Berufsbezeichnung ein. (z.B. Architekt, Detailhandelsfachangestellter, kaufmännischer Angestellter, Lehrer, Pflegefachmann etc.)

Zurzeit ist mein Vater tätig als

Zuletzt war mein Vater tätig als

##### Welchen Beruf übte Ihr Vater\* aus **während Ihrem Einsatz als Peacemaker bzw. während Ihrer Schulzeit?**

Bitte tragen Sie die genaue Berufsbezeichnung ein.

## 12 Kommentare

### Kommentare

Gerne können Sie uns im unteren Feld Ihre Kommentare oder Bemerkungen schreiben.  
Drücken Sie bitte danach auf **Weiter**, um den Fragebogen abzuschliessen.

## Anhang C: Protokoll Pretest

**Pretest 1** wurde am Laptop durchgeführt (09.04.19)

Bemerkungen von TN	Änderungen/ offene Fragen
1. Seite: nicht nachvollziehbar, wo was bestätigt werden soll. Problem überhaupt den Fragebogen zu öffnen	<p>Letzter Satz Fett anzeigen (wir können hier keine Fehleranzeige machen, da TN eigentlich gar nicht weiterkommen können, ohne darauf zu klicken: ist das Gleiche bei Cookies/ Werbung bestätigen auf Webseiten)</p> <p>mit Wim besprochen - funktioniert (da nur er darauf Zugriff hat)</p>
Zu schnelles vorwärtsgehen, ohne Klicken zu müssen	Wurde wieder abgestellt (wir dachten, dass es bei dieser Funktion um die sofortige Speicherung der Daten geht, ist aber nicht so)
Erinnerungsfrage - Orthographie: dran -> daran	Übernommen
Trifft zu bis trifft nicht zu: Vorschlag die Richtung zu ändern, sodass trifft zu zuerst kommt	<p>Diese Skalen und Antwortkategorien haben wir von anderen gut getesteten Verfahren übernommen. Diese Ausrichtung macht insofern Sinn, dass es wie auf einem Massstab von 0 nach z.B. 4 Punkte geht. Auch beim Durchschnittsrechnen bei der Analyse gibt «trifft nicht zu» 0 Punkte und «trifft zu» 4 Punkte. Ich glaube, dass die Änderung der Richtung auch einen Einfluss auf die Resultate haben würde, z.B. dass eher «trifft zu» angekreuzt wird, weil es als erste angegeben wird o.ä. Diese Ausrichtung ist aber nicht unüblich, soweit ich auch in den anderen Befragungen gesehen habe.</p> <p>Keine Änderung – so belassen</p>
Orthographie, freiwilliges Engagement: ausgeführten Ziele	Übernommen
Geburtsdatum: Fehlermeldung beim Monat hinweisen, dass es ausgeschrieben werden soll. Oder Zahlen auch zulassen	<p>Damit es für die Auswertung einheitlich ist, wäre es besser nur eine Option zu haben:</p> <p>Was sollen wir machen: mehr Arbeit bei Datenbereinigung im Kauf nehmen oder in Bsp. Anstatt April -&gt; 4 hinschreiben</p> <p>→ Übernommen (nur ganze Zahlen zugelassen, Bsp. 04 anstatt April)</p>
Wenn angeklickt wird, keinen Vater mehr -> Filter einbauen, dass die Seite mit dem Beruf nicht angezeigt wird	Problem: Datenverlust -> Es steht auch die Frage, was er zuletzt gemacht hat. Wenn z.B. der Vater vor kurzem gestorben ist, dann kann trotzdem der letzte Beruf angegeben werden

**Pretest 2** wurde am Laptop durchgeführt (09.04.19)

1. Seite Einverständniserklärung: Layout nochmals anschauen: nach dem ersten Satz nach dem Punkt Leerschlag vergessen/ ebenfalls beim dritten Abschnitt	Übernommen
1. Seite: Forschungswerkstatt ersetzen mit Forschungsprojekt	
1. Seite: letzter Satz: untenstehende (ohne n)	
Bei den Klassenangeben: nur 1 Angabe zulassen	Wir haben dies so entschieden, dass es eben doch Ausnahmefälle gibt, wo ein Kind 2 Jahren PM ist.  Keine Änderung – so belassen
Erinnerungsvermögen: ist wenig und etwas nicht das gleiche?	2x ersetzt mit schlecht und sehr schlecht
Was ist, wenn angekreuzt wird PM ja aber keine Ausbildung?	Dies haben wir so entschieden, um sicher zu gehen, dass wir keine PM verlieren. Der Filter ist so eingestellt, dass es eine OR-Funktion gibt: wenn jemand findet, ich war kein PM, habe aber die Ausbildung gemacht, dann kommt er trotzdem zum Einsatz-Fragen und umgekehrt. Wenn das zu verwirrend ist, könnten wir die zweite Frage auslassen, ob eine Ausbildung gemacht würde.  Wahrscheinlichkeit gering, daher so belassen
In keine Klasse streichen, da sowieso durch Filter die «Nicht-PM» weiter geleitet werden	Ja: Das Problem ist jedoch, wenn jemand z.B. sich schlecht erinnert, fälschlicherweise bei der Ausbildung auf ja klickt, dann kommt er zu dieser Seite: da erinnert er sich aber wieder, dass er in keiner Klasse PM war und kann das dann so für uns bemerkbar machen. Oder vielleicht geht er sogar wieder zurück und klickt auf «ich habe die Ausbildung nicht gemacht»  So belassen
Einsatz: Seit ich PM war, gehe ich besser mit Konflikten um anstatt ging	Das haben wir so besprochen, dass wir retropektiv auf die Situation schauen, deshalb den Vergangenheitsform nehmen und nicht wie ist es heute (das kommt im darauffolgenden Teil, Streit schlichten)  keine Änderung, so belassen
Skala Stimmt völlig etc. ersetzen mit zutreffen	Diese Skalen und Antwortkategorien haben wir von BFH-Studie übernommen. Inhaltlich macht es von mir ausgesehen mehr Sinn mit stimmt völlig etc. zu arbeiten, da es um persönliche Erfahrungen und nicht um Einstellungen/ Werte geht: z.B.

	<p>ich war gerne PM: trifft zu scheint mir etwas speziell (es wäre aber möglich)</p> <p>keine Änderung, so belassen</p>
Konflikte: «meistens» eingegriffen, Vorschlag von TN meistens streichen	<p>Diese Items haben wir von BFH-Studie übernommen.</p> <p>Meistens macht Sinn, dass wir etwas eingrenzen: wir erwarten nicht, dass die Person immer eingreift, wenn etwas passiert und auch nicht manchmal, wenn er Lust und Zeit dazu hat.</p> <p>keine Änderung, so belassen</p>
Häufig Streit schlichten, häufig streichen	<p>Diese Items haben wir von BFH-Studie übernommen. Meiner Meinung nach macht es Sinn, Häufigkeit anzugeben, sonst ist die Aussage unklar für uns: man könnte auch wieder Antwortoptionen machen mit Nie, selten, manchmal etc.?</p> <p>keine Änderung, so belassen</p>
<p><b>Versuchen</b> zu schlichten statt probieren</p> <p>Versuchen: fettmarkieren, für besseren Übersicht</p>	<p>Was der Unterschied ist, weiss ich nicht genau</p> <p>«Fett» markieren: leider nicht möglich von der Einstellung her</p> <p>keine Änderung, so belassen</p>
Kritikfähigkeit und Sozialverantwortungsfähigkeit: Bei drei Items das Wort «so» am Anfang weglassen	Übernommen
Anstatt Position -> Meinung schreiben	<p>Diese Items übernommen sind von anderen Studien</p> <p>keine Änderung, so belassen</p>
Freiwilliges Engagement: jeweils «für» am Anfang streichen, grossschreiben, Unterstützen ergänzen	Übernommen
Berufliche Tätigkeit ersetzen mit Wunschberuf	Übernommen
Mutter und Vater: nicht alle Ausbildungsabschlüsse angeben, sondern nur letzte	<p>Datenverlust: da so Lebensverlauf z.T. nachvollziehbarer wäre, Frage ist übernommen von Männerperspektive Studie</p> <p>keine Änderung, so belassen</p>
<p>Angabe der Eltern-Berufe überarbeiten, da nicht übersichtlich (damals, heute)</p> <p>Auf zwei Seiten verteilen</p>	<p>Überarbeitet</p> <p>(nicht auf zwei Seiten verteilt, für bessere Übersicht für TN -&gt; es geht um damals und heute)</p>
Letzte Seite: Aufgewiesen -> angewiesen	übernommen

**Pretest 3** wurde am Handy durchgeführt (12.04.2019)

<p><b>Folie Freiwilliges Engagement</b></p> <p>„Unterstützung hilfsbedürftiger älterer Menschen“ „f“ fehlt und zweimal „r“ statt „n“</p>	<p>übernommen</p>
<p>Alle Fragen zum Verhalten sind positiv formuliert</p> <p>Evtl. einen Teil negativ formulieren z.B. in den letzten 6 Monaten habe ich mich über ein Teammitglied geärgert, verspürte ich Wut im Bauch, aggressiv geworden, Mich durchgesetzt, im Wissen, dass andere Meinungen vorhanden waren usw.</p>	<p>Da Items getestet wurden</p> <p>keine Änderung, so belassen</p>
<p><b>Folie freiwilliges Engagement</b></p> <p>Ihr ist alles wichtig, doch sie ist nicht aktiv. Evtl. eine erweiterte Frage;</p> <p>Wenn wichtig, warum nicht aktiv? _____</p>	<p>Eigentlich wollen wir hier das soziale Engagement messen, bei anderen FB sind nur 3 Angaben möglich: aktiv, ab und zu aktiv, nicht aktiv. Wir haben Wichtigkeit dazu genommen, damit wir auch Werte «messen können». Warum jemand nicht aktiv ist, muss er nicht unbedingt rechtfertigen. keine Änderung, so belassen</p>
<p>Folien über PM würde die Befragte ebenfalls am Ende nehmen, vor den allgemeinen Daten. Da es ansonsten absehbar ist, welchen Zusammenhang wir suchen. Die Befragte dachte sich, ich bin auch ohne PM sozial...</p>	<p><b>Nicht übernehmen</b></p> <p>Macht es einen Unterschied? Die TN wissen, dass es sich dabei um eine Peacemaker Befragung handelt. Es wäre evtl. einen zu steilen Einstieg, wenn wir mit Selbstwirksamkeit oder Konfliktfähigkeit etc. beginnen.</p>
<p>Sie fragte sich, ob die Befragten die Soziale Erwünschtheit oder ihre Wirklichkeit befragen</p>	<p>Dies ist sicher auch eine Limitation, welche wir berücksichtigen müssen</p>
<p>Evtl. noch eine Möglichkeit geben, um die E-Mailadresse anzugeben, falls jemand interessiert an den Resultaten wäre.</p>	<p>Wir könnten das im Mail ergänzen, falls sie sich dafür interessieren, dass sie sich melden können.</p>
<p>Zu den Themen PM; offene Fragen stellen</p> <p>z.B. Ich war PM: was war aus der heutigen Sicht die wichtigste Erkenntnis, oder was ist das wichtigste/eindrücklichste, das ich dabei gelernt habe?</p> <p>Ich war nicht PM, doch habe ich eine Erinnerung daran: welche ist die wichtigste/eindrücklichste?</p> <p><b>Wir hatten keine PM an der Schule: wo wäre ein PM sinnvoll gewesen</b></p>	<p>Wäre für uns zu viel, das auch zu analysieren? - &gt; eher qualitativen Ansatz mit offenen Fragen</p> <p>Diese Frage erübrigt sich, da wir den FB nur an Schulen sende, welche PM haben</p>
<p>Ansonsten ist der FB gut und leicht bedienbar</p>	<p>Danke!</p>

**Pretest 4** wurde am Laptop durchgeführt (12.04.19)

Sozialverantwortungsfähigkeit Item 3 war nicht verständlich	Vgl. Vorschlag bei Pretest 5
Bei Angaben zur Person wird erst 40% angezeigt und 10 min. sind schon vorbei	Das Problem ist, dass nachfolgend viele Angaben zur Person und Familie auf einzelne Seiten angezeigt werden, es sind aber kürzere Fragen, die nicht lange Überlegungszeiten benötigen wie z.B. SWE. Aber trotzdem ist es frustrierend, nach 10 min, zu glauben, dass immer noch 60% übrig sind: was sollen wir machen??  Fragen noch weiter unterteilt, damit 60% am Ende höher ist
Geburtsdatumformat ist unklar, nicht genug Platz für September z.B.	Übernommen Format in ganzen Zahlen geändert und Bsp. angepasst.

**Pretest 5** wurde am Laptop durchgeführt (15.04.19)

Bei Frage, wie ich reagiere in Team oder Gruppe  ...achte ich darauf, dass bei Entscheidungen des Teams nicht die Teilnehmenden anderer Teams benachteiligt werden. (soziale Verantwortung Item 3)  Dieser Satz war ihr nicht logisch	Vorschlag: ... achte ich darauf, dass bei Entscheidungen des Teams nicht einzelnen Teammitglieder benachteiligt werden/  Oder: ... achte ich darauf, dass bei Entscheidungen des Teams nicht andere Teams benachteiligt werden.
Bei den Fragen der Eltern nicht genau klar, was dies mit dem PM sein zu tun hat	keine Änderung, so belassen
Aufbau der Umfrage übersichtlich und ansprechend, finde die Umfrage sehr gut	Danke!

## Anhang D: Zusätzliche Auswertungen

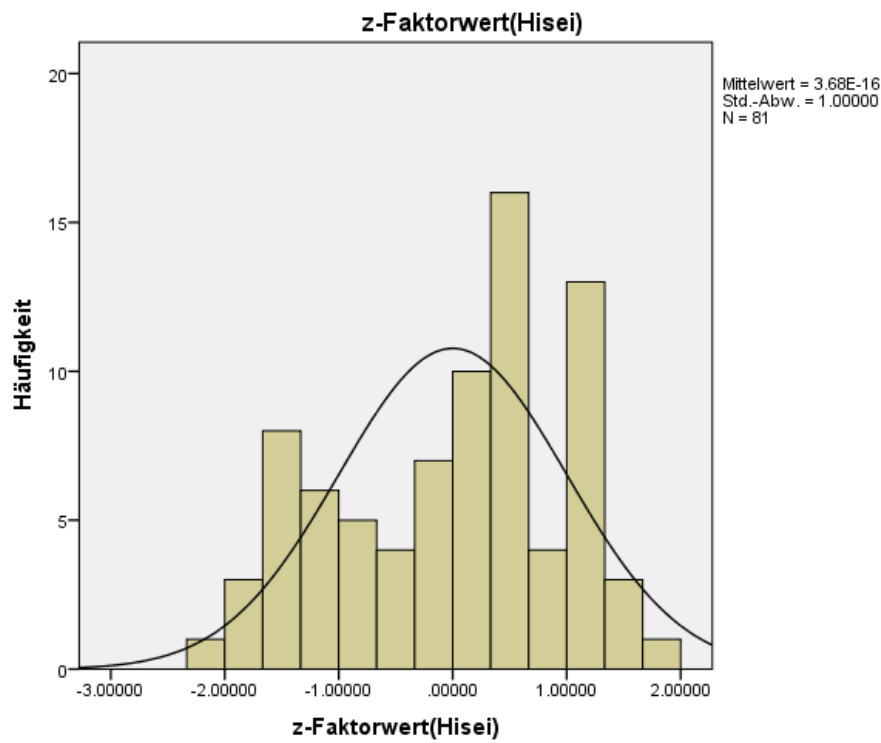


Abbildung 6: Histogramm für die Kontrollvariable SES

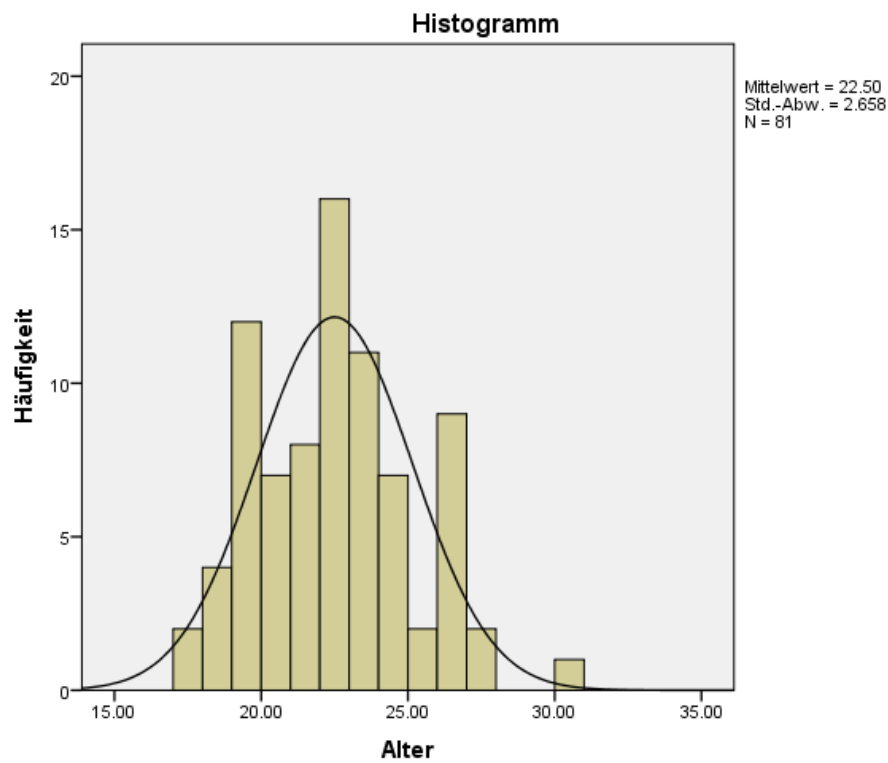


Abbildung 7: Histogramm für die Kontrollvariable Alter



Tabelle 16: Tests auf Normalverteilung (Alter und SES)

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	p	Statistik	df	p
Alter	0.06	81	0.20	0.98	81	0.30
SES	0.12	81	0.01	0.95	81	0.01

Die Ergebnisse der Tests auf Normalverteilung (vgl. Tabelle 16) weisen bei Alter eine Normalverteilung auf. Bei SES wird keine Normalverteilung aufgezeigt.

Tabelle 17: T-Tests bei den Kontrollvariablen

Kontrollvariable	ehemalige Peacemaker	Vergleichsgruppe	T	p (2-seitig)
	M (SD)	M (SD)		
Alter	22.06 (2.81)	23.61 (1.85)	-2.90	0.005**
SES	54.49 (18.39)	63.38 (16.52)	-2.11	0.04*

Die T-Tests für die beiden Kontrollvariablen Alter und SES fallen signifikant aus, was bedeutet, dass die beiden Gruppen (ehemalige Peacemaker und die Vergleichsgruppe) sich in Alter und SES signifikant unterscheiden (vgl. Tabelle 17). Die ehemaligen Peacemaker sind jünger und weisen eine tiefere sozioökonomische Herkunft auf als die Vergleichsgruppe. Beim Geschlecht werden keine signifikanten Unterschiede anhand des Chi-Quadrat-Tests festgestellt (vgl. Tabelle 18). Die Anzahl Frauen und Männer unterscheiden sich in der Untersuchung für beide Gruppen nicht.

Tabelle 18: Chi-Quadrat-Test (Geschlecht)

Chi-Quadrat nach Pearson	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Geschlecht	0.06	1	0.80